

Skolens mange verdiverdener

Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole.

Lise Granlund
Hovedfagsoppgave
Sosiologisk institutt
Universitetet i Bergen
Våren 2003

Forord

Det er flere personer som fortjener en stor takk når jeg nå skriver ferdig denne oppgaven. Først og fremst må jeg takke alle de såkalte ”problemelevener” jeg har møtt som lærer i skolen. Uten dem hadde jeg nok aldri reflektert så mye over hva som får lærere til å oppfatte dem som ”problematiske”. Uten dem hadde jeg nok heller aldri skrevet denne oppgaven. Jeg må takke min veileder Rune Saksind for uvurderlig hjelp, gode innspill og interessante diskusjoner. Jeg må takke Ove og Roger og alle andre, som har lest, kommentert eller diskutert oppgaven min. Jeg må også få takke alle informantene mine som har delt erfaringene sine med meg.

Bergen, 21.04.2003
Lise Granlund

INNHold

FORORD	1
1.0 TEMA OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	4
1.1 HVORFOR EN SOSIOLOGISK STUDIE AV ”PROBLEMATFERD”?	5
1.2 GANGEN I OPPGAVEN	8
2.0 PRESENTASJON AV SKOLENE	9
2.1 STEINERSKOLEN.....	10
2.1.1 Historikk og bakgrunn:.....	10
2.1.2 Pedagogikk og menneskesyn	11
2.1.3 Spesielt for skolen i denne studien	15
2.1.4 Organisering.....	15
2.2 DEN OFFENTLIGE SKOLEN	16
2.2.1 Historikk:	16
2.2.2 Pedagogikk og menneskesyn	16
2.2.3 Spesielt for skolen i denne studien:.....	19
2.2.4 Organisering.....	20
2.3 PRESENTASJON AV SENTRALE INSTANSER UTENFOR SKOLENE	21
2.3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).....	21
2.3.2 Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).....	22
3.0. METODE	23
3.1 TILGANGEN TIL FELTET	23
3.1.1 Tilgangen til den offentlige skolen.....	24
3.1.2 Tilgangen til Steinerskolen	25
3.2 METODER FOR DATAINNSAMLING	27
3.2.1 Feltarbeid og dokumentstudier som forarbeid.....	27
3.2.2 Intervju som metode.....	28
3.3 UTVALG AV SKOLER OG INFORMANTER:	30
3.3.1 Om informantene	32
3.4 BEHANDLING, ANALYSE OG TOLKING AV DATA.....	34
3.4.1 Transkriberingsfasen.....	34
3.4.2 Analyse og tolking av data	34
3.4.3 Generalisering ut fra kvalitative data.....	35
3.4.4 Steinerskolen som kultur- den offentlige som kulturfri?.....	37
3.5 FORSKNINGSETIKK: ANONYMITET OG TAUSHETSPLIKT	38
4.0 DET TEORETISKE RAMMEVERKET FOR OPPGAVEN	40
4.1 KONSTRUKTIVISME, STEMLINGSTEORI OG AVVIKSSOSIOLOGI	40
4.1.1 Normalitet og avvik	45
4.1.2 Et historisk blikk på avvik i den offentlige skolen	47
4.2 HVA ER EN SKOLE?	49
4.2.1 Skolekonteksten.....	52
4.2.2 Skolen og samfunnet rundt	53
4.3 PROBLEMATFERD OG LEGITIMERINGSTVANG	55
4.3.1 Det kritiske øyeblikket	56
4.3.2 Flere likhetsbegrep?	60
4.3.3 Kritikk av argumenter	61
4.4:OPPSUMMERING.....	63
5.0 FORSKNING PÅ PROBLEMATFERD	65
5. 1 PROBLEMATFERD I EMPIRISKE STUDIER	65
5.1.1 Stebbins studier (1971 og 1975)	66
5.1.2 Sørli og Nordahls undersøkelse (1998).....	69
5.1.3 Terje Ogden (2001).....	73
5.2 AVVIKSDEFINISJONER KNYTTET TIL DIAGNOSER/ENKELTINDIVID	75
5.3 KJØNN- OG KLASSESPESIFIKK PROBLEMATFERD	77
5.4 PROBLEMATFERD I STEINERSKOLEN	81
6.0 PROBLEMATFERD I TO SKOLER.....	84
6.1 ”INGEN ER PROBLEMATISKE”	84

INNHold

6.2. KATEGORISERINGEN.....	88
6.3 ARGUMENTASJON OG LEGITIMERINGSBEHOV.....	93
6.3.1 Ensidighetsaspektet og Inspirasjonskulturen.....	94
6.3.1.1 Konflikter mellom effektivitet og inspirasjon	99
6.3.2 Problemer med faglig progresjon - Effektivitetskulturen.....	100
6.3.3 Faglige problemer.....	106
6.3.3.1 Den offentlige skolen: Likheter eller effektivitet?.....	108
6.3.3.2 Steinerskolen: Konflikt mellom inspirasjon og effektivitet.....	110
6.3.3.3 Diagnosen og effektivitetstenkning som ressursutløsende	112
6.3.4 Oppførselsaspektet - Legitimeringer fra den hjemlige sfæren	116
6.3.5 Den følelsesmessige dimensjonen	120
6.3.6 Det sosiale problemaspektet	126
6.3.6.1 En ny verden?	126
6.3.6.2 Likheter eller det å bli likt?.....	128
6.3.6.3 Argumenter fra den hjemlige sfære?	130
7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	133
7.1 PROBLEMDEFINERINGEN.....	133
7.2 ARGUMENTASJON OG LEGITIMERING	139
7.2.1 Den offentlige skolen	141
7.2.2 Steinerskolen	142
7.3 HVA SLAGS SKOLE(R) HAR VI I DAG?	144
7.3.1 Skolen som kunnskapsskole, eller omsorg og oppdragerskole?	144
7.3.2 Skolen i endring- avsluttende bemerkninger	148
LITTERATURLISTE:	152
APPENDIKS:.....	160
Vedlegg 1:Eurytmi, maleterapi og andre terapiformer.....	160
Vedlegg 2:Utdypet tabell over de ulike verdenene til Boltanski og Thévenot	163
Vedlegg 3:Utkast til intervjuguide: offentlig skole.....	164
Vedlegg 4:Utkast til intervjuguide: steinerskolen.....	167
Vedlegg 5:Informasjonsbrev til informantene.....	171

1.0 Tema og bakgrunn for oppgaven.

Skolen er i hverdagslivet ofte betraktet som en objektiv, nøytral og rettferdig institusjon. I studier av sosiale klasser hevder man derimot at lærerne behandler elever ulikt avhengig av elevens sosial klasse. Også i en studie av ”problematferd” kan det hevdes at bak enhver problemdefinering ligger det verdier og oppfatninger av hva som er ”ønsket” atferd¹. Den norske offentlige skolen har gått igjennom ulike stadier fram mot en økt integrering når det gjelder hvilke elever som har gått i vanlig klasse, og hvilke elever som på ulike måter har blitt definert som ”problemer” og fjernet derfra². I dag er de fleste elever inkludert, ikke bare i skolen, men også i klassen. Hvem som blir definert som ”problematisk” har med andre ord variert historisk. Hva bestemmer hvilken atferd skolene oppfatter som ”problematisk”? Det stilles mange krav til læreren både innad i skolen og utenfra fra samfunnet, fra foreldre og fra politikere. Lærerne har ulike selektive og subjektive fortolkninger og prioriteringer av disse kravene. På tross av sterk likhetstenkning og fokus på rettferdighet, blir likevel ikke alle elevene behandlet, eller klassifisert etter de samme kriteriene. Hva er en ”vanlig” elev, og hvilke elever defineres som ”problemer” i dagens skoler? Hvilke verdier legger de ulike lærerne til grunn når de definerer problematferd? Er det de samme verdiene i Steinerskolen som i den offentlige skolen?

I den senere tid har det i media og i undersøkelser vært fokusert på ulike ”problemer” i skolen. I følge PISA-undersøkelsen (2000)³ som ble gjort på skoler i OECD land, rapporterer de norske elevene om *bråk i klassen, lite disiplin, og lav arbeidsmoral*. De hevder også at lærerne stiller svært små krav til dem. Norge kommer slik svært dårlig ut i forhold til de andre nordiske landene. Dette har satt i gang en diskusjon om skolen, om lærernes oppgaver og hva som må gjøres for å få slutt på dette problemet. Forskningskomiteen på Stortinget har foreslått at elever som lager uro bør tas ut og undervises av sosialarbeidere for å lære ”folkeskikk”. Dette støttes blant annet av Helga Hjetland som er leder i Norsk lærerlag⁴. Lærerne må få hjelp. Også utdanningsminister Kristin Clemet (H) har engasjert seg i problemer i skolen. Hun

¹ I følge Garfinkel (1967) er det lettest få øye på hvilke normer og verdier som eksisterer et sted hvis en konsentrerer seg om når disse normene brytes. Å studere lærernes definisjoner av ”problematferd”, kan være et slikt eksempel.

² Se en utdyping av dette i kapittel 4.1.2.

³ <http://www.ils.uio.no/forskning/pisa/>

⁴ Bergens Tidende 12.01.02 og <http://www.p4.no/txo/38349.asp>

vil ha nulltoleranse for *mobbere* og mener tvangsflytting er et aktuelt tiltak⁵. Clemet har i tillegg tatt initiativ til et seminar om problematferd i skolen hvor fokuset ble rettet mot *mobbing, vold, rus og rasisme*⁶. I BT (27.08.2001), settes det derimot fokus på elever med ”psykososiale problemer”. Det hevdes at hver fjerde elev må ha hjelp fra pedagogisk psykologisk tjeneste i løpet av grunnskolen. Et fokus på ”problemer” i skolen er derfor i dag stadig like aktuelt. Skolen er i stadig forandring og ”problembarn” og ”problematferd” er svært vide og uklare begrep som forstås på ulike måter. Hva som betraktes som ”problematferd” varierer etter hvem man spør; om det f. eks er foreldres, læreres eller elevers vurderinger og erfaringer en baserer seg på. Svarene avhenger også av hvilke begreper, definisjoner og forståelsesmåter som legges til grunn i vurderingen.

Jeg har selv jobbet med såkalte problembarn i to år på ulike ungdomsskoler. Jeg har hatt både enetimer, elever i spesialklasse og ”problemelever” som fortsatt var inne i klassen. Jeg opplevde definisjonen av hvem som ble sett på som ”problembarn” og hvilke reaksjoner de ble møtt med som veldig varierende. Også Ogden (2001) hevder at hva som oppfattes som problematisk varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer. Dette er slik ikke en studie av ”problematiske” elever, men en studie i hvordan lærere i to ulike skoletyper kategoriserer ”problematferd”.

1.1 Hvorfor en sosiologisk studie av ”problematferd”?

Forskningen på ”problematferd” er på mange måter fagdelt, hvor medisinsk og psykologisk forskning i stor grad knytter seg til problemer ved individet. Dette individorienterte perspektivet legger vekt på at årsaken til atferden man observerer ligger i den enkelte elev. Betoningen av biologiske faktorer kan føre til at sosiale, kulturelle og historiske omstendigheter enten sees helt bort fra, eller fremstilles som sekundære i forhold til den biologiske faktoren. Dette kan fjerne ansvar både hos den enkelte og i omgivelsene. Samfunnsforskningen har i større grad fokusert på miljøet som problem. På tross av dette hevder Sørli og Nordahl (1998) i rapporten ”Problematferd i skolen” at det finnes lite empiribasert kunnskap om hvordan problematferd og elevenes prestasjoner kan være relaterte til de kontekstuelle forholdene i skolen. Denne oppgaven er ikke en studie i årsaker til

⁵ <http://www.p4.no/txo/37093.asp>

⁶ http://klikk.ls.no/print_article.cfm?id=1194&cat=54

problematferd, og søker ikke å ta stilling til om årsaken er å finne i individet eller i konteksten. Det er derimot en studie av problematferd som en sosial konstruksjon. Jeg har likevel valgt å se på hva som forstås som ”problematferd” i to ulike kontekster; henholdsvis en Steinerskole og i en offentlig skole, begge på ungdomsskolenivå.

Hvis en sammenligner læreplanene for Steinerskolen og den offentlige skolen, skiller Steinerskolen seg ut fra offentlig skole på minst to måter. Den legger i langt større grad vekt på kreativitet og praksisrelaterte fag enn i den offentlige skolen, og tilbyr også flere slike fag (Lærerplan for Steinerskolen, 1992 og L-97). I motsetning til den offentlige skolen har Steinerskolen ingen rektor, men tar avgjørelser i lærergrupper og på allmøter. I følge undersøkelsen ”Skole og samspillvansker” fra 1998⁷ blir det hevdet at ”problematferd” kan være et spørsmål om hvilken kompetanse eller elevrolle skolen etterspør hos barn og unge. Er det noen forskjell på hvilke typer ferdigheter som kreves av en elev i Steinerskolen og i offentlig skole, og har dette i så fall innvirkning på hvem som blir definert som ”problembarn”? Har lærere på Steinerskolen en egen måte å snakke om og forholde seg til ”problematferd” på, eller varierer det like mye innad i skolene som mellom den offentlige skolen og Steinerskolen?

Mye av forskningen som har vært gjort på problematferd har vært kvantitativ. Den kan på denne måten kartlegge og vise omfanget av problematferd. Mange av disse kvantitative undersøkelsene har, som vi skal se, ferdig definerte problematferdskategorier som informantene skal forholde seg til. Ved å gjøre en kvalitativ studie kan jeg fokusere på lærernes egne definisjoner og forståelser av problematferd. Jeg kan få fram hvilke problemområder som opptar de ulike lærerne, og se om disse er de samme områdene som brukes i forskning på problematferd. En slik eksplorerende kvalitativ studie kan få fram nyanser og variasjoner i klassifiseringen, samt vise hvorvidt lærerne kanskje legger ulike forståelser til grunn for begrepene de bruker. En kan også stille spørsmålstegn ved kategoriene; elevenes atferd er sjelden helt entydig, og passer derfor ikke inn i enkle kategorier.

Hvordan lærerne argumenterer og legitimerer disse definisjonene står også sentralt i studien.

⁷ Sørli og Nordahl, 1998.

For å belyse og systematisere de ulike argumentasjonene og legitimeringene lærerne bruker, diskuterer jeg empirien min opp mot Boltanski og Thévenots teori om verdiverden (1991, 1999). Hvis en lærer karakteriserer en elev som et problem, kan han i møte med foreldre eller andre institusjoner få behov for å legitimere sitt standpunkt og finne argumenter som støtter sitt syn. For at partene skal bli enige må de finne en felles definisjon, eller felles plattform, med hva, eller hvilke fakta, som er relevant for situasjonen. Boltanski og Thévenot (1991, 1999) hevder at et argument blir legitimt hvis det begrunnes i en verdi som har en makrososial status som en generell verdi i samfunnet. I følge Boltanski og Thévenot (1991, 1999) kan argumentene og rettferdiggjørelsene i de fleste situasjoner føres tilbake til seks ulike verdiordener presentert i seks verdener. Disse seks verdenene er *Inspirasjonsverden*, hvor man finner verdier som kreativitet og følelser, *Den hjemlige sfæren*, hvor det tradisjonelle, personlige og lokale står sterkt, *Opinionsverden* med berømmelse som en sentral verdi, *Den sivile verden* med likhet og solidaritet, *Markedet* med konkurranse, og *Den industrielle verden* som inneholder verdier som effektivitet og produktivitet (Boltanski og Thévenot 1991 og 1999, Thévenot og Lamont, 2000). Disse verdiene er ikke knyttet til ulike grupper eller ulike institusjoner, men er avhengig av tid og situasjon. En person kan i løpet av en dag skifte mellom ulike situasjoner med ulike relevante verdiverden. Analysen skal forsøke å vise hvordan ulike typer legitimeringer noen ganger kommer i konflikt med hverandre, mens det andre ganger inngås kompromisser, eller hvor én type legitimering dominerer og er enerådende. Gjennom en slik betraktning av informantenes uttalelser og legitimering av uttalelser, kan en finne en måte å ta aktørenes perspektiv, samtidig som en kan skape en nødvendig avstand. En kan få øye på hvilke strukturer aktøren forholder seg til og hvilken form disse får hos aktøren. Sammenfattet kan problemstillingen min uttrykkes slik:

Jeg vil se på defineringen av "problematferd" i to ulike kontekster, nemlig Steinerskolen og den offentlige skolen. Jeg vil forsøke å gripe den kulturelle, pedagogiske og/eller systemmessige forankringen i de ulike skolene, og ut fra det, deres klassifisering av ulike typer problematferd. Jeg vil ta utgangspunkt i den samtale eller diskurs som foregår blant de ansatte om disse barna, og slik forsøke å finne ut hva slags "språk" og praksis den enkelte skole har. Jeg vil i tillegg undersøke hvordan definisjonene begrunnes og legitimeres.

Problemstillingen min er slik todelt. For det første vil jeg undersøke lærernes egen kategorisering av problematferd. For det andre ønsker jeg å si noe om hvordan kategorisering og kontekst henger sammen. Ved å se på hvilke argumentasjoner og legitimeringer lærerne

benytter seg av kan en få øye på hvordan lærerne opplever strukturene og hvilke krav de forholder seg til.

Jeg kjenner ikke til at det er gjort komparative studier av den offentlige skolen og Steinerskolen, eller at det er publisert studier som bruker tilnærmingen til Boltanski og Thévenot på norske forhold⁸. Denne oppgaven setter slik fokus på både et teoretisk og et empirisk felt som det er gjort lite forskning på i Norge.

1.2 Gangen i oppgaven

Oppgaven er inndelt i syv kapitler. I kapittel 2 presenteres bakgrunnsinformasjon om Steinerskolen og den offentlige skolen. Her tar jeg opp emner som skolenes historikk, pedagogikk, organisering og det som er spesielt for skolene i min studie. I kapittel 3 gjøres det rede for metoden for innsamling av data. Kapittel 4 viser det teoretiske rammeverket, mens kapittel 5 tar for seg empirisk forskning som er gjort på problematferd. Hovedvekten er lagt på kapittel 6, hvor empirien og teorien er forsøkt kombinert. Her gjøres det rede for de ulike klassifiseringene, argumentasjonene samt legitimeringene til lærerne, som videre blir forsøkt diskutert i forhold til det teoretiske perspektivet til Boltanski og Thévenot. I kapittel 7 oppsummeres funnene, og denne oppgavens fremstilling av skolene blir forsøkt satt inn i en debatt om den norske skolen som har foregått i media i høst og vinter.

⁸ Flere doktorgradsavhandlinger som bruker denne tilnærmingen på norske forhold skal publiseres snart, bl.a. Ove Skarpenes og Roger Hestholm fra sosiologi ved UiB.

2.0 Presentasjon av skolene

Som vi skal se i teorikapittelet, er det ikke ukomplisert å avgrense hvordan man framstiller en skole. I denne presentasjonen er det lagt vekt på kjennetegn ved de to ulike skolene som er viktig for den videre analysen. Fremstillingen vektlegger ulikheter og likheter i historikk, pedagogikk, organisering, samt særegenheter for skolene i denne studien. Målet med presentasjonen er ikke å gi uttømmende informasjon om skolene, men kort å utdype de elementene i skolekonteksten som vil hjelpe meg å sette funnene i en bredere sammenheng. I og med at jeg selv har bakgrunn fra en offentlig skole, var det lettere for meg å først finne det særegne for Steinerskolen, for så å sammenligne med den offentlige skolen.

Hvordan læreplanen framstilles i de ulike skolene, krever også en presisering. Læreplanen framstilles ofte som å inneholde mål og midler for undervisningen. I en utvidet forståelse av læreplanen, omfatter den også praksis. I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom læreplanens tre områder; læreplanens ”*hva, hvordan og hvorfor*”, inspirert av Goodlad. (Arneberg et al., 1997). Det mest konkrete læreplanområdet viser til hvilke arbeidsmåter, lærestoff og målsetninger læreplanen inneholder. Dette området kalles læreplanens *hva*, eller læreplanens substansielle område. Realiseringen av intensjonene i læreplanen utgjør praksisnivået av læreplanen, og betegnes læreplanens *hvordan*, eller læreplanens teknisk-profesjonelle område. Det siste av de tre områdene, gir begrunnelsen for målene i læreplanen og betegnes som læreplanens *hvorfor* eller læreplanens sosiopolitiske område (Ibid.). I dette kapittelet skildres ikke praksisnivået, slik at læreplanens *hvordan* ikke blir diskutert, mens hovedvekten legges på læreplanens *hva* og *hvorfor*.

I tillegg til å dele læreplanen inn i *områder*, kan en også dele fremstillingen av læreplanen inn i ulike *nivå*, også her inspirert av Goodlads terminologi (Arneberg et al., 1997). Hva som er tanken bak læreplanen, hva som blir formelt vedtatt, og hva som oppfattes av lærerne når det gjelder læreplanen, utgjør tre nivå: *Ideenes læreplan*, *den formelt vedtatte læreplanen*, og *den oppfattede læreplanen* (Ibid.). I dette kapittelet er det lagt mest vekt på den formelt vedtatte læreplanen, altså det som faktisk står i læreplanen. Dette er supplert med hvordan målene oppfattes og formidles i en del pedagogisk litteratur, samt på skolene som er representert i denne analysen. Det er lagt hovedvekt på det som anses som nødvendig for leseren å kjenne

til for den videre analysen.

2.1 Steinerskolen

2.1.1 Historikk og bakgrunn:

Initiativet til den første Steinerskolen kom fra sjefen ved tobakksfabrikken Waldorf-Astoria. Han var begeistret over Steiners samfunnsideer, og ville ha hjelp til å tenke ut en skolemodell for barna til arbeiderne og funksjonærene ved tobakksfabrikken. Ved hjelp av Rudolf Steiner ble Waldorfskolen grunnlagt i Stuttgart året 1919. Denne regnes som den første Steinerskolen. Den var bygget på antroposofiens menneskesyn og utviklingspsykologiske grunntanke. Likevel er ikke Steinerskolen en livssynskole, men heller en slags pedagogisk metodeskole. Det undervises altså ikke i antroposofi, selv om inspirasjonen, ideene og menneskekunnskapen som skolen jobber etter, er hentet derfra. Skolene er privatskoler, likevel er de rettet mot alle samfunnslag og alle typer begavelse. Helt fra begynnelsen av var barn fra flere religioner representert her. I Norge ble den første skolen grunnlagt i Oslo i 1926. I dag har Steinerskolene i Norge vokst til 33 skoler fordelt på hovedsaklig større bysentra, mens det finnes over 600 skoler på verdensbasis. Skolen finnes i dag i f. eks i Japan og Oman⁹. Tidligere overlevde Steinerskolene i Norge på grunn av private bidrag, men får nå dekket 85% av driftsutgiftene av det offentlige. For lærerne i Steinerskolene finnes det en egen utdanningsinstitusjon; Rudolf Steinerhøyskolen. Dette er en treårig utdanning godkjent av departementet, som kvalifiserer for arbeid enten i en Steinerskole, eller en Steinerbarnehage¹⁰.

Ordet antroposofi kommer fra *anthropos* som betyr menneske og *sophia* som betyr kunnskap eller visdom. Steiner avsto flere ganger å skrive en kort teoretisk sammenfatning av hva antroposofi er. To forsøk gjør likevel Uhrmacher (1995) og Schiøtz (1997). Uhrmacher (1995) framhever disse hovedpunktene: Sammen med den synlige verden er det en åndelig verden. Denne åndelige verden har mennesket potensiale til å utforske og gå inn i. Hvis mennesket har utviklet organene slik at de kan utforske og gå inn i denne, kan de komme inn i en objektiv ånd (Ibid.). Cato Schiøtz (1997) sammenfatter antroposofi på en annen måte. Han vektlegger fem punkter som antroposofien forsøker å gi svar på;

”Den gir gjennom de praktiske aktiviteter et svar på viktige sosiale utfordringer vi alle står overfor. Den gir et svar på spørsmålet om nødvendigheten av et kunstnerisk arbeid og engasjement og hvordan dette kan praktiseres. Den gir et svar som representerer en utvidet kunnskap om mennesket og verden som

⁹ <http://www.steinerskolen.no>

¹⁰ <http://www.rshoyskolen.no/rshl-mer-for.htm>

går utover sanseverdenens og naturvitenskapens svar, og som et nødvendig supplement til vår virkelighetsforståelse. Den gir et svar på spørsmålet om det finnes en erkjennelsesvei eller metode som knytter an til tilværelsens spirituelle side, og som kan danne grunnlaget for svarene i punktene ovenfor. Sist, men viktigst: Den gir et svar på det mest sentrale og omfattende spørsmål i vår europeiske kulturkrets de siste 2000 årene: Kristendommens betydning, og hvordan man kan tilnærme seg Kristus i vår tid” (Cato Schiøtz, 1997¹¹).

Han understreker også at antroposofien ikke er en religion og heller ikke en tro, men en erkjennelse (Ibid.). Antroposofien ligger til grunn for Steiners kosmologi, pedagogikk og hans forståelse av mennesket. En viktig poengtering er imidlertid at det *ikke* undervises i antroposofi.

2.1.2 Pedagogikk og menneskesyn

Den pedagogiske plattformen i Steinerskolen er altså kunnskapen om menneskets vesen og utvikling; antroposofien. Ut fra denne tankegangen er ideen om reinkarnasjon sentral.

”Antroposofisk forskning kan påvise en preeksistens, et liv før fødselen, for det åndelig-sjelelige i mennesket” (Steiner, 1921¹²). Mennesket hos Steiner er dermed ikke bare formet av arv og miljø, men også av dets tidligere liv. Tydeligst kan man merke dette i barnets første syv leveår”. Forenet med den ufødte ånd former sjelen barnets organisme i løpet av de syv første år. ” Da er ” (...) mennesket på en helt elementær umiddelbar måte forbundet med sine omgivelser”(Ibid.). Barnet formes derfor ut fra kosmiske krefter i tillegg til de biologiske.

Mennesket består i følge Steiner, av fire legemer: det fysiske, det eteriske, det astrale og den innerste kjernen i mennesket; jeget. Det fysiske legemet er den delen av kroppen som fungerer på lik linje med den livløse mineralverden. Eterlegemet gir liv til det fysiske legemet. Det gir vekst, forplantning og bevegelse, og alle levende organismer har et slikt legeme.

Astrallegemet gir evnen til opplevde følelser, slik som lyst, smerte sorg osv. Dette finnes hos dyr og mennesker, men ikke hos planter. I jeget ligger det genuint menneskelige. Et viktig mål i pedagogikken er derfor å hjelpe elevene fram til en erkjennelse av sitt jeg. Hvert av disse legemene er bærere av visse livskvaliteter, og målet er å skape en balanse mellom disse legemene. Ikke alle legemene er fullt utviklet ved fødselen (Tellmann, 1995).

¹¹ Antropo-hvaformo’?» av Cato Schiøtz på <http://antroposofi.no/>. Denne artikkelen er gjengitt uten sidetall.

¹² Foredraget ligger gjengitt uten sidetall på <http://antroposofi.no/>. under linken som heter artikler. Dette gjelder alle sitatene fra Steiner, 1921.

I følge Steiner utvikler barna seg gjennom syvårsstadier. I hver av disse syvårsperiodene frigjøres et av disse legemene, og mennesket blir preget av de kvalitetene som dette legemet innehar; vilje, følelse eller tanke. I det første stadiet som varer opp til barnet er cirka syv år, dominerer viljen. Elevene lærer her gjennom å imitere. Det som læreren gjør, gjør også elevene. Slik lærer elevene med hele kroppen, ikke bare hodet. Det andre stadiet, altså fra 7-14 år, domineres av følelser. Det er viktigere hvordan eleven føler rundt tingene, enn det å memorere fakta og tenke abstrakt. Her presenteres mye av stoffet gjennom bilder, rytmer og fantasier. Eleven skal begynne med en *opplevelse* av kunnskapen. Lærestoffet blir i tillegg ofte bearbeidet kunstnerisk gjennom tegning, maling, modellering, bevegelse, samtale eller skriving av egne tekster. I dette stadiet er den voksne en autoritet. Det siste stadiet som starter i puberteten, domineres av formell tenkning. Nå er barnet klar for å lære abstrakt og intellektuelt. *”Først i 12-års alderen er tidspunktet inne til å ta de intellektuelle krefter i bruk uten skade for barnets utvikling”* (Steiner, 1921, samt Uhrmacher, 1993 og 1995).

Ungdomstrinnet og puberteten karakteriseres også som en overgangsalder som inneholder konsentrasjonssvikt, uro, opposisjon, motvilje og diskusjonslyst. Eleven utvikler en selvstendig dømmekraft og frigjør seg mer fra lærerens autoritet. Perioden kan kalles kontrastenes eller svart/hvitt tenkningens tid. Dette blir møtt pedagogisk med spesielt to midler. Eleven skal møtes i en dialog, men det skal likevel stilles krav. Elevene må gis stor selvstendighet, oppgaver som gir elevene følelsen av å bygge opp læreprosjektet, og ikke minst å løse oppgaver gjennom samarbeid (Bøhn, 1997). Hele utviklingen barna går igjennom kan oppsummeres slik Adele sier det:

Barnets utvikling blir sett i sammenheng med menneskehetens utvikling. Vi begynner med begynnelsen, med kampen mellom det onde og gode, så skapelsen osv. (Adele, Steinerskolen).

Lærestoffet utvikler seg fra det billedmessige til det mer forstandsmessige. Slik får barna gå menneskehetens utviklingsvei fra ”mythos” til ”logos” (Læreplan og hjemmeside¹³).

Skolen bygger med andre ord på en utviklingspsykologisk idé. Men i motsetning til f. eks Piaget som bare var opptatt av det kognitive, var Steiner altså opptatt av forholdet mellom det kognitive, det følelsesmessige og det viljesmessige, som vi har sett ovenfor (Trovik, 1999).

”Antroposofien vil ikke utvikle en blott og bar teori, den tar heller ikke sikte på ren intellektualisme. Den vil ta i bruk og utvikle alle et menneskes krefter og anlegg.” (Steiner, 1921¹⁴).

¹³ <http://www.steinerskolen.no>

¹⁴ Foredraget ligger gjengitt uten sidetall på <http://antroposofi.no/>. under linken som heter artikler. Dette gjelder alle sitatene fra Steiner, 1921.

Det er ønskelig at eleven balanserer følelse, vilje og formell tenkning. Lykkes det vil det også virke inn i de fysiologiske prosessene (Trovik, 1999). Læreren skal som sagt, ta sitt utgangspunkt i en kultivering av viljen og fortsette med en pleie av følelseslivet før man ved tolvårsalderen kan gripe mer direkte inn i forstandsutviklingen (Steiner, 1921). Hvis en elev har en veldig overdreven eller markert side; hvis han for eksempel regnes som for tidlig teoretisk eller for intellektuell, vil han kunne få terapi¹⁵, enten i form av eurytmi eller maleterapi¹⁶. Det er også svært viktig å feste oppmerksomheten på kroppens bevegelser.

”(...) at barnets forstand og vurderingsevne best utvikles ved at man lar det gjøre riktige bevegelser på et tidlig alderstrinn.” ”Henter man intelligensen ut av hele mennesket da gjør man noe som er helsebringende for resten av livet. Da gir man barnet en form for intelligens som er vokset fram av organismen, mens en ensidig intellektuell påvirkning blir noe innpodet og dødt ” (Steiner, 1921¹⁷).

På grunn av dette er det et større innslag av både praktiske fag og bevegelsesfag i undervisningen deres enn i den offentlige skolen. Tanken er at visse fag knytter seg mer til én av de tre delene av mennesket. Det at elevene skal gjøre praktiske fag er ikke bare fordi de skal bli forberedt for slike situasjoner senere. Ved å gjøre praktiske fag, stimuleres også viljen i tanken. Språkfag lærer eleven å tenke på nytt på en annen måte enn tidligere. I tillegg skal som sagt, kunstnerisk bearbeiding av fag, være en viktig del av undervisningen. (Læreplanen og Carlgren, 1977).

All kunst sees for eksempel på som viljesøvinger i Steinerskolen. Det å måtte øve om og om igjen på ting man synes er vanskelig, er en skolering i vilje. Kunsten er et område hvor gjentagelsen ikke trenger å bli monoton, men kan gi glede. Kunsten kan også gi utløp for følelser og gi eleven muligheten til å leve ut seg selv. Maling blir derfor også brukt i terapeutisk sammenheng (Carlgren, 1977). Følelsene blir stimulert bl.a. gjennom muntlig undervisning. Som nevnt tidligere mener Steiner at maling kan ha den funksjon at eleven får en øvelse i vilje og samtidig får leve ut følelsene sine.

Tredelingen i stadier hos mennesket, er også begrunnelsen på hvorfor barna ikke skal lære å skrive og lese så tidlig som i offentlig skole. Det er altså en tanke bak *hvorfor* barna skal lære visse ting på visse utviklingstrinn. Det sies at man gir elevene det de har *behov* for på et hvert

¹⁵ Med terapi menes det i dette tilfellet et hjelpemiddel til å skape balanse mellom intellekt, følelsesliv og motorikk (Trovik, 1999).

¹⁶ Se også mer informasjon om eurytmi og maleterapi i appendikset.

¹⁷ Foredraget ligger gjengitt uten sidetall på <http://antroposofi.no/>. under linken som heter artikler. Dette gjelder alle sitatene fra Steiner, 1921.

KAPITTEL 2 BAKGRUNN

alderstrinn. Dette, i motsetning til å bare gi elevene hva samfunnet krever at det skal kunne på et hvert alderstrinn.

”Det skal ikke spørres om hva mennesket må vite for å passe inn i et bestående samfunn, men om hva som finnes i mennesket av anlegg og om hva som kan utvikles i det” (Steiner sitert i Trovik, 1999:2).

Kjennskapen til menneskets utvikling er derfor den viktigste lærerplanen, og den som bestemmer når ulike ting skal taes opp. Lærerplanene regnes mer som et idétilfang og en inspirasjonskilde for læreren (Trovik, 1999).

”Vi vil ikke stille opp krav og programmer, men bare beskrive barnenaturen. Synspunktene på oppdragelse vil gi seg av seg selv utfra det oppvoksende menneskets eget vesen” (Steiner, 1994:9).

Steinerskolene har med andre ord en egen læreplan, og har ikke statlig styring på det pedagogiske. De kan derfor også sette i gang nye pedagogiske reformer på eget initiativ.

Begrunnelsene for målene i læreplanen finnes i Steiners stadiebaserte utviklingslære. Det som tidligere i kapittelet ble kalt læreplanens *hvorforkomponent* er derfor svært sentral for Steinerskolen. Læreplanens *hvakomponent*, eller arbeidsmåter og nøyaktig gjengivelse av lærestoff, er ikke like viktig, siden læreplanen fungerer mer som et idétilfang og en inspirasjonskilde for læreren, enn som hva som *må* gjennomgås (Tellmann, 1995).

Noen arbeidsmåter er likevel karakteristiske for Steinerskolen: Skoledagen starter alltid med en hovedfagstime som er to klokketimer lang. Der undervises det i et emne i 3-4 uker, før man går videre på et nytt. Med dette ønsker man at elevene oppnår en fordypning av læreprosessen. Man bruker ikke lærebøker, men læreren må sette seg inn i stoffet og så formidle dette til elevene som lager sin egen lærebok. Det er viktig at læreren skal ha gjort stoffet til sitt eget før det formidles. Steinerskolen har ikke eksamen. Elevene får heller ikke karakterer, men en vurdering. De kunstneriske og praktiske fagene utgjør også en større del av dagen enn i den offentlige, slik at vurderingen omtaler både praktiske, kunstneriske, samt teoretiske ferdigheter. Elevene kan også få ekstra f. eks formtegning, maling, drama eller sløyd, enten i smågrupper eller alene (Weisser, 1995, Steinerskolens lærerplan, Trovik, 1999).

Det rytmiske prinsipp er også viktig i Steinerpedagogikken. Hovedfagstimen er f. eks delt inn i en tredelt rytme, men også dagen og året er delt inn i rytmer. Dagsrytmen i skolen starter med hovedfagstimen, følger opp med øvelsesfag og kunstneriske aktiviteter, for så å avslutte

med praktiske håndverksfag eller gymnastikk. Årsrytmen markeres med månedsfester hvor elevene framfører ting fra undervisningen. I tillegg til jul og påske feires også dager som St. Martinsdag, St. Nicolaus dag og St. Michaels dag. Også naturens skifter markeres. I klasserommet har man ofte et årstidsbord hvor man tar inn ting fra naturen som er aktuelt i nettopp den årstiden. Hovedfagsperiodene markerer en tredje rytme som deler året inn i ulike fag med ulik stemning og farge. Fagområdet arbeides med i 2-5 uker før man går over til et nytt emne. Denne rytmen menes å gi en trygghet hos elevene (Læreplanen til Steinerskolen).

2.1.3 Spesielt for skolen i denne studien

Steinerskolen i denne studien, er en liten skole med små klasser. I tillegg ligger den helsepedagogiske skolen¹⁸ under samme tak som Steinerskolen, slik at man har felles både bygningsmasse og lærere. Dette kan gi en stor fleksibilitet når det gjelder integrering og segregering av elever. Skolen begynte også på et prosjekt for ungdomsskolen fra høsten 2001: Elevene har nå en helt ny timeplan, får varm mat i skoletiden og gjør leksene før de går hjem. Skoledagen varer derfor til halv fire hver dag. Elevene bytter på å hjelpe til med å lage maten, mens resten har fysisk eller kunstnerisk aktivitet.

2.1.4 Organisering

Steinerskolen er kollegiestyrt og har en flat struktur. De fleste avgjørelsene tas på allmøter hvor man tilstreber konsensus, ikke bare avstemminger. Lærerallmøtet, som er ukentlig, er den høyeste instansen. Etter hvert som Steinerskolene er blitt større, har enkeltspørsmål blitt delegert til ulike komiteer, mens det pedagogiske tas opp på lærermøtet. Lærerne velger seg selv inn i de ulike komiteene etter interesser og evner. Alle som vil kan være med i komiteene, men man må ha vært ansatt mer enn ett år. Gruppen som har ansvaret for skolens forvaltning har mest ansvar og flest oppgaver. Andre grupper er f. eks teamet som hjelper barn med særskilte behov, og bidragskomiteen som bestemmer skolepenger. Den sistnevnte består bare av foreldre, slik at lærerne ikke skal vite hvilke barn som betaler hva.

¹⁸ Helsepedagogikken oppsto på initiativ fra leger som jobbet med psykisk utviklingshemmede barn. Disse spurte Rudolf Steiner om han kunne komme og holde foredrag for dem i hvordan en skulle behandle disse barna. Helse- pedagogikken har derfor tradisjonelt dreid seg om elever med psykisk utviklingshemming, slik som Downs syndrom, hjerneskader etc. I de siste årene har denne skolen derimot hatt mest elever med diagnoser som Asperger, eller ad/hd, samt elever med atferds- eller sosiale problem.

2.2 Den offentlige skolen

2.2.1 Historikk:

Mye av den offentlige skoles utvikling i Norge, kan sies å være en historie om tilblivelsen og fremveksten av en enhetsskole, en skole for alle¹⁹. I slutten av det nittende århundre ble den syvårige skolen etablert, hvor alle hadde formell tilgang til utdanning. Det ble innført lokalt selvstyre, lærernes arbeidsvilkår ble regulert og det ble et enhetlig preg på undervisningsplanene - og ikke minst, fikk planene et sterkt nasjonalt preg (Lov om byfolkeskolen og lov om landsfolkeskolen fra 1889). Etter andre verdenskrig ble det også opprettet flere støtteordninger slik at de som hadde dårlig råd ikke skulle la det økonomiske hindre dem i å fortsette utdanningen (Hernes, 1975). I dag er den offentlige grunnskolen gratis. Prinsippene for enhetsskolen er tydelig også i dag; de samlede mål og prinsipper for opplæringen i grunnskolen er nedfelt i læreplanverket L-97:

Grunnskolen bygger på enhetsskoleprinsippet om en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et samordnet skolesystem bygd på det samme læreplanverket (L-97:56).

Alle barn og unge skal få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag.

2.2.2 Pedagogikk og menneskesyn

Ulikt Steinerskolen som forholder seg til Steiners skrifter, er læreplanen i den offentlige skolen politisk vedtatt og kan derfor betraktes som en kamparena for ulike partiers verdisyn og om hva de ønsker at en læreplan skal innholde. Verdiene som ligger til grunn for læreplanen i den offentlige skolen forandres derfor. En kort historisk oppsummering av pedagogikk og menneskesyn i den offentlige skolen er derfor vanskelig. Inspirert av teoretikere som Foucault og Bourdieu hevder enkelte at et gjennomgående menneskesyn i den offentlige skolen er et disiplinerende og kontrollerende menneskesyn, at skolen er teorientert og at det den er ”reproduserende når det gjelder klasse” (bl. a Schaanning, 2001). Lauglo (1995) hevder at det som kjennetegner den norske offentlige skolen er vektleggingen av det lokale og folkelige i opposisjon til det elitære som ble sett på som unorsk²⁰. Hvis man i stedet fokuserer historisk på de ulike partienes vektlegging av verdiene de ønsker at skolen skal formidle og hvilke av disse verdiene som har vært dominerende opp gjennom historien, blir bildet et helt annet og svært differensiert. I visse perioder, som for eksempel på 70-tallet, står enhetsskoleverdier som fellesskap og likhet sterkt, mens verdier

¹⁹ En fremstilling av enhetsskolens utvikling i forhold til et avviksperspektiv finnes i kapittel 4.1.2.

²⁰ Se mer utdyping av Lauglo (1995) i kapittel 4.3.1.

som konkurranse og individorientering blir mer vektlagt på 80-tallet og i dag. Disse svingningene sees det nærmere på i kapittel 4.2.2. I dag er innholdet og de politiske føringene lærerne må forholde seg til nedfelt i L-97. Temaet i dette delkapittelet vil derfor være hva *denne* læreplanen inneholder og pålegger.

Den offentlige skolen er som sagt, underlagt en politisk og sentralt vedtatt læreplan, felles for alle offentlige skoler: L-97. Denne læreplanen er i motsetning til de tidligere læreplanene en forskrift. Den generelle læreplanen og fagdelen gir derfor i dag sterke føringer for hvordan lærerne skal tenke og handle. I forordet til læreplanen fremsettes en del mål og verdier som ligger bak reformen. Et sentralt mål i L-97 er som sagt, fellesskap og likhet. Læreplanene for fag angir sentralt fastsatt fellesstoff som *alle* elever i utgangspunktet skal arbeide med. I tillegg er oppbyggingen i læreplanen også basert på prinsippet om individuell tilpasning. Fellesstoffet skal utdypes og utfylles lokalt og tilpasses individuelt. Dette er et overordnet prinsipp (L-97, Arneberg et al., 1997).

I L-97 fremlegges det et menneskesyn som skal være karakteristisk for den offentlige skolen i dag. Som i Steinerskolen skal man oppdra *hele* mennesket. Med ”hele mennesket” i L-97 menes *det syvdelte menneske* som inneholder syv karakteristikker: Under overskriften *det meningssøkende menneske* vises det til kristne og humanistiske ideer, samt viktigheten av å kjenne til vår og andres kulturarv. Samfunnets idealer og verdier skal begrunnes, samtidig som man skal lære toleranse for andre kulturer. Disse verdiene skal formidles, men fullbyrdes ved elevenes innsats (Digre et al, 1996). *Det skapende menneske* skal gi eleven innsikt i tradisjoner, men også i praktiske og teoretiske ferdigheter. Elevene skal få kompetanse i hvordan de kan skaffe seg ny kunnskap. De skal ”lære å lære” (L-97). *Det arbeidende menneske* viser til at eleven skal gis innsyn i variasjon og bredde når det gjelder arbeid. Elevene skal få kunnskap og ferdigheter for å aktivt kunne ta del i arbeidslivet. De skal også lære seg gode arbeidsvaner. *Det allmendannende menneske* fremhever at det skal formidles kunnskap om mennesker, samfunn og natur som gir overblikk og perspektiv. *Det samarbeidende menneske* setter utvikling av sosiale ferdigheter og skolen som arbeidsfellesskap høyt. *Det miljøbevisste mennesket* fremhever viktigheten av naturglede, en bred kunnskap om sammenhengen i naturen, og om samspillet mellom mennesket og naturen. I læreplanen formidles det en del motstridende formål: Eleven skal finne sin *egen* kurs, men

samtidig skal elevene finne en *felles* kurs. Eleven skal bli selvstendig, men samtidig lære å samarbeide. Eleven skal respektere både *vår-* men også *andres* kulturarv. *Det integrerte mennesket* viser viktigheten av å kunne balansere disse formålene (L-97).

Læreplanens *hva* eller læreplanens substansielle område, gjelder som sagt, arbeidsmåter, lærestoff og målet med undervisningen. Som vi skal se nedenfor kan L-97 sies å bryte med tidligere læreplaner både når det gjelder lærestoff og arbeidsmåter (Arneberg et al., 1997). Selv om ungdomstrinnet fortsatt legger vekt på faglig fordyping, og at det stilles større faglige krav enn på de tidligere årstrinnene, legges det samtidig vekt på arbeid på tvers av fag. Læreplanen har ord på seg for å være mer kreativ og mindre teoretisk enn de tidligere læreplanene, og tema- og prosjektarbeid skal utgjøre minst 20 % av undervisningen.

”Einskapsskulen må opne for mangfald og variasjon. Opplæringa skal ikkje berre gi teoretisk forståing og dugleik i tale eller skrift, men stimulere elevane til å ta alle sansar og evner i bruk. Skulen skal ha eit stort innslag av praktisk arbeid. Elevane lærer gjennom å arbeide, prøve og feile. Dei må stimulerast til å ta utfordringar, få oppleve gleda ved å meistre og merke at innsats gir resultat” (Fra L-97 generell del:57).

Et av slagordene for læreplanen er ”ansvar for egen læring”. Elevene skal stimuleres til å bli mer selvstendige, og ta egne valg. Den understreker spesielt elevenes ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, sterkere enn de tidligere læreplanene (Helle, 1998). En av lærerne beskriver dette slik:

”Hensikten er at de skal så godt som mulig klare å disponere det stoffet de skal igjennom på egen måte. Finne stoff, slå opp hvis de ikke forstår noe, søke, gå til kilder, bibliotek eller internett hvis vi synes at det er fornuftig” (Arnt, offentlig).

Som det også sies ovenfor skal læreren i L-97 være veileder. Han skal bort fra kateteret, og ned til den enkelte elev. Han skal på samme tid være enzym og bindemiddel for kunnskapen (Helle, 1998). Læreren skal:

” vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget” (L-97:31),
”forankre [det nye] til noe kjent” (L-97:30),
”tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking” (L-97:32).

Et annet område som er viktig, er læring i samhandling. En skal

”(…) utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter” (L-97:40).

Elevene skal stimuleres til samarbeid. De skal trenes i sosialt ansvar, i det å ta hensyn til hverandre, lære god kommunikasjon, gjensidig avhengighet og det å ta vare på dem som ikke lærer fullt så lett (Helle, 1998).

Det som jeg tidligere i kapittelet beskrev som læreplanens *hvorfor*komponent, eller sosiopolitiske område, betegner som sagt begrunnelsen for målsetningene i læreplanen (Arneberg et al.1997). I L-97 finnes denne begrunnelsen i første del av læreplanen, som blir kalt den generelle planen. Noe av begrunnelsen uttrykkes i dette sitatet :

”(...) det at alle barn og unge får del i eit felles kunnskaps, kultur- og verdigrunnlag, er med på å gi eit likeverdig grunnlag for at dei kan vere med som aktive og ansvarlege medlemmer av samfunnet” (Fra L-97:57).

Elevene skal få like(verdige) sjanser og de skal ta del i samfunnet som aktive og ansvarlige medlemmer. Det kan se ut som om det er et større fokus i L-97 enn i Steinerskolens læreplan på at elevene skal få del i et *nasjonalt* fellesskap med hva det innebærer av kultur og verdier, og at målsetningen er å samle elevene om dette fellesskapet. I tillegg fokuseres det på individet som skal kunne møte livets oppgaver og mestre utfordringer. Elevene skal både få kyndighet til å ta hånd om seg selv og samtidig kunne stå andre bi (L-97). Disse begrunnelsene for målene i læreplanen er i motsetning til Steinerskolens, politisk vedtatt. Dette betyr i praksis at flere partier må inngå kompromiss hvis det oppstår uenigheter dem imellom²¹. Mye av begrunnelsene for målene beskrives derfor i generelle vendinger. *Hva og hvordan* elevene skal gå igjennom pensum er det derimot lagt vekt på i den offentlige læreplanen. Det er for eksempel lagt føringer for at læreren skal opptre som veileder, at det skal være minimum 20% prosjektarbeid, samt hvilke områder elevene skal ha vært igjennom og hvilke emner de burde ha vært igjennom.

2.2.3 Spesielt for skolen i denne studien:

Skolen i min studie, er stor med hensyn til antall elever og lærere, og har seks parallelle klasser på hvert trinn. Trinnet jeg valgte ut, var helt fra begynnelsen av studien min, med i et prosjekt som kalles *Ungdomstrinnets pedagogikk*. Dette er et prosjekt som ”skal sikre et opplæringstilbud i samsvar med mål og prinsipper i L-97” (Fra kommunens søknad om økonomisk støtte til utviklingsprosjektet). Siden L-97 er ganske ny, leter mange skoler etter sin måte å formidle målene i den. Denne skolen gjør det gjennom dette prosjektet. Prosjektet på denne skolen ble først kun forsøkt på et trinn gjennom tre år, men de sentrale tankene skal i løpet av skoleåret 2002/2003 settes i gang på hele skolen. Alle skolene i kommunen har fått penger til å gjennomføre dette, men løser det på ulike måter.

²¹ Se også kapittel 4.2.2 for en historisk utdyping av ulike politiske partiers målsetninger og begrunnelser for utdanningen.

Lærerne som deltar i dette prosjektet ble først sendt på kurs for å studere L-97. Her forsøkte de bl.a. å finne fellesemner mellom fagene slik at de kunne ha tverrfaglige prosjekter. Målet er at elevene skal ta mer ansvar for egen læring, noe som regnes som det mest karakteristiske ved L-97 (Arneberg et al., 1997). Det arbeides etter arbeidsplan, ikke lekseplan, som ikke nødvendigvis er knyttet til et fag, men til emne. Her står det beskrevet hvilket fagstoff som skal leses, hvilke arbeidsmåter som kan brukes og hvilke vurderingskriterier som gjelder denne perioden. Elevene kan ut fra denne planen fordele arbeidet sitt ganske fritt. Lærerens rolle er mer veileder enn foreleser, og lærerressursene fordeles slik at man tenker årstimetall heller enn uketimer. Skoledagen er nå løsere organisert. Til jul ble det ikke gitt karakterer, men vurderinger av tre typer kompetanse: Fag- sosial- og metodekompetanse.

Fagkompetansen er det som det tidligere har vært fokusert mest på; det å kunne et fag.

Fagkompetansen sjekkes både muntlig og skriftlig, gjennom prøver eller innleveringer.

Metodekompetanse innebærer ferdigheter og teknikker, arbeidsmetoder og læringsstrategi.

Sosial kompetanse fokuserer på hvordan eleven klarer seg i en klassesituasjon, det retter seg mot hvilken rolle og samhandlingskompetanse eleven har. Denne vurderingen fortsetter etter jul også, men i tillegg skal elevene nå få karakterer. Innlevering av arbeidsbok, innlevering av tekstoppgave, individuell prøve i matematikk og engelsk, gruppeprøve, muntlig framføring kan f. eks inngå i vurderingen av elevene. Kort oppsummert er de fire viktigste tingene for denne skolens prosjekt: en ny måte å vurdere elevene på, innføring av arbeidsplaner, tilrettelegging for årstimetenkning og lærersamarbeid i team.

2.2.4 Organisering

Det skal være en rektor på alle offentlige skoler, og han eller hun skal være faglig, pedagogisk og administrativ leder (Opplæringsloven §9-1). På skolen i denne studien er det tre personer som deler administrasjonen. De jobber sammen om pedagogikk og elevsaker, mens andre oppgaver som økonomi, innkjøp og personalsaker er fordelt dem i mellom. Skolen har også to rådgivere hvor den ene tar seg av veiledning når det gjelder valg av videregående skole, mens den andre blant annet har ansvar for samtaler med elevene, samt koordinering med PPT og barnevern. Lærerne samarbeider i team på to og to klasser, og i tillegg samlet på trinnet. Det finnes også et spesialpedagogisk team på skolen som består av tre lærere med spesialpedagogisk utdanning, samt rektor og rådgiver. Disse fungerer som ressurspersoner for de andre lærerne og tilrettelegger for spesialundervisning. En plangruppe skal konsentrere seg

om pedagogisk utvikling og består av lærere fra hvert trinn, samt ledelsen. I begynnelsen av prosjektet *Ungdomstrinnets pedagogikk*, hadde skolen nettverksmøter med andre skoler som forsøkte ut det samme prosjektet. I disse møtene ble det utvekslet erfaringer og diskutert løsninger på eventuelle problemer.

2.3 Presentasjon av sentrale instanser utenfor skolene

Samarbeidsinstansene er som sagt felles for de to skolene i min studie. Bortsett fra en informant som jeg benyttet meg av i forarbeidet, har jeg ikke hatt informanter fra disse samarbeidsinstansene. Pedagogisk -psykologisk tjeneste og Barne- og Ungdomspsykiatrien ble likevel instanser som jeg måtte forholde meg til i analysen i og med at noen av lærerne trakk disse instansene fram som sentrale i deres definisjon av problematferd. I noen tilfeller trakk lærerne fram samarbeid og enighet i definisjoner dem imellom, mens andre ganger ble konflikter trukket fram. Disse to samarbeidsinstansene presenteres derfor kort.

2.3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

En av de mest sentrale instansene når det gjelder elever med spesielle behov er den pedagogisk-psykologiske tjenesten (heretter PPT). Den har lovfestet sitt grunnlag i opplæringsloven (§5-6) slik at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha denne tjenesten. Jobben deres består både av individuelle undersøkelser av elever, men også systemrettet arbeid som f. eks rådgiving til skolepersonell og tilrettelegging av opplæringstiltak for elevene (Apold, 1997). De jobber derfor med personer som har vansker med syn, hørsel, bevegelse, koordinering, kommunikasjon, tale, lesing, skriving, psykososiale vansker eller generelle vansker. Tradisjonelt er det pedagoger, psykologer og sosionomer som er ansatt i PPT.

PPT er sentral når det gjelder spesialundervisning i både private og offentlige skoler. Spesialundervisning gis bare til de elevene som ikke får utbytte av det ordinære tilbudet, og som må få egne opplæringsplaner (§ 5-1). PPT *må* gi en sakkyndig vurdering og behovsprøve eleven før eleven får tilbudet. Dersom PPT har dokumentert at en elev har behov for spesialundervisning, har eleven krav på dette (Opplæringsloven § 5,3 samt privatskoleloven § 9). En av de ansatte i PPT forklarer hvor sentral PPT er i defineringen av hjelpetrengende elever på denne måten;

”I og med at vi er førstelinjetjeneste så er det jo vi som kommer i kontakt med alle, stort sett. Men selvfølgelig er det ikke alle som kommer innom fordi det avhenger av omfanget og alvorlighetsgraden,

men i den grad et barn skal ha hjelp i skolen, så er det vi som er hovedsakkyndige for å dokumentere den hjelpen som skal gis''(Bodil, PPT).

I denne forbindelse oppleves de også som sentrale aktører når det gjelder økonomien i Steinerskolen. I kommunen hvor denne studien er gjort, får alle de offentlige skolene utdelt en ferdig beregnet pott en gang i året. Disse pengene kan nå fordeles av skolen og skal gå til t-timer. For Steinerskolen er det annerledes. De må søke om ressurser for hver enkelt elev de vil gi spesialundervisning, og for å få disse ressursene må de ha fått en sakkyndig vurdering fra PPT. Dermed blir PPT portvakter, i og med at de har en sentral rolle i fordelingen av de økonomiske godene (Apold 1997).

Hver bydel har sitt PPT-kontor. I og med at skolene i denne undersøkelsen tilhører samme nærmiljø, er skolene tilknyttet det samme kontoret når det gjelder det systemrettede arbeidet. Den offentlige skolen i denne studien samarbeider f. eks med PPT på systemdelen gjennom et kompetanseutviklingskurs (SAMTAK). Når det gjelder de individuelle undersøkelsene av elevene, tilhører elevene det kontoret som befinner seg i den bydelen der de bor, og ikke det kontoret skolen er tilknyttet. Den offentlige skolen er i stor grad en nærmiljøskole, og forholder seg derfor stort sett til det samme kontoret både i det systemrettede arbeidet, men også når det gjelder de individuelle undersøkelsene av elevene. Steinerskolen får derimot elever fra alle bydelene, og må derfor forholde seg til en rekke PPT-kontor.

2.3.2 Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)

BUPs virksomhet er hjemlet i lov om psykisk helsevern og regulert av forskrifter for drift av barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker av 1991. De skal utrede og behandle barn og unge med psykiske problemer, yte hjelp til familien deres, samarbeide med andre instanser på området samt bidra med forebyggende opplysninger.

Denne presentasjonen av konteksten er et forsøk på å sette analysens kategorisering i en foreløpig ramme. Som vi har sett er ikke Steinerskolen og den offentlige skolen underlagt alle de samme kravene. Påvirker dette hvordan de legitimerer definisjonene sine, og hva som tas opp som problemaspekt?

3.0. Metode

Dette kapittelet tar for seg gjennomføringen av studien; hvordan jeg fikk tilgang til skolene, hvorfor jeg valgte en kvalitativ tilnærming, valg av informanter, gjennomføring av intervjuene og analysering av materialet. I tillegg vil jeg stille visse spørsmål til metodens egnethet i forhold til den valgte tematikken.

3.1 Tilgangen til feltet

Det at det var lærere og ikke elever som var informantene mine, lettet nok tilgangen til feltet mitt betraktelig. For det første er elevene på ungdomsskolen under atten år, og jeg måtte da ha fått tillatelse både fra foreldrene og fra barna selv for å kunne intervju dem. I tillegg kunne det blitt spørsmål om hvorfor jeg bare skulle intervju de elevene jeg plukket ut, og en uintendert konsekvens kunne blitt at en eventuell stempling av ”problembarna” ble forsterket.

Selv lærernes definisjon av problematferd kan være problematisk å få tilgang til. Å forske på lærernes kategorisering av elever kan kanskje oppfattes som en kontroll og evaluering av lærernes jobb og syn på elevene. Dette kan kanskje vises i den empirien som vi skal se nærmere på i kapittel 6.1, hvor lærerne hadde en sterk diskursiv motforestilling mot å definere noe eller noen som ”problematisk”. Et annet problem er at ansatte i de enkelte skolene kunne forstå oppgaven min som et forsøk på å framheve den ene skolen i forhold til den andre når det gjelder hvem som har den ”riktige” eller ”beste” forståelsen av problembarn. Man kunne anta at spesielt Steinerskolen var skeptisk til hvordan jeg ville forholde meg til dem siden jeg ikke selv var ”en av dem”. Disse problemene forsøkte jeg å unngå ved å presisere helt fra begynnelsen av at dette ikke var mine intensjoner. Dette ble gjort både gjennom samtaler med de enkelte informantene, samt gjennom skriftlig informasjon om prosjektet mitt som jeg delte ut ved første møte²².

Et annet forhold som bestemmer tilgangen til feltet, er hvilken rolle man inntar eller får:

”Enhver ny rolle bestemmer i stor grad *hvor* feltarbeideren kan gå, *hva* han kan gjøre, *hvem* han kan samhandle med, *hva* han kan spørre om, *hva* han kan se og *hva* han vil bli fortalt” (McCall&Simmons i Wadel, 1991:45).

²² Vedlegg nr. 5 i appendiks.

I løpet av prosjektet var jeg innom roller som tilhører, lærling, tilskuer, hovedfagsstudent, ekslærer, eksmiljøarbeider, venn og bekjent. Noe av tilgangen til feltet i Steinerskolen og i den offentlige skolen foregikk på ulike måter både med hensyn til adgang og hvilke roller jeg inntok eller fikk. Når det gjelder tilgangen er det derfor mer hensiktsmessig å behandle skolene hver for seg.

3.1.1 Tilgangen til den offentlige skolen

Jeg har selv gått en offentlig skole, og jeg har jobbet som lærer ved to offentlige skoler hvor hovedvekten av undervisningen min var med såkalte ”problemelever”. Jeg har også vært ansatt som miljøarbeider. Jeg har derfor deltatt i møter med PPT, Barnevern og foreldre, og i stadige lærersamtaler om elever. Jeg følte derfor at jeg kjente til mye av praksisen i den offentlige skolen.

Den offisielle tilgangen til skolen ble gitt gjennom oppvekstavdelingen i bydelen. Disse formidlet ønsket mitt om tilgang til skolen. Jeg tok så kontakt med rektor på skolen. Rådgiveren og rektor hadde jeg allerede samarbeidet mye med i min tidligere jobb som miljøarbeider²³. Det var derfor ikke vanskelig å få tilgang til å gjøre intervjuer. Lærerne jeg intervjuet jobbet på et annet klassetrinn enn det trinnet jeg hadde hatt ansvar for som miljøarbeider. De kjente derfor ikke meg personlig og hadde ikke samarbeidet med meg, men kjente ansiktet mitt. Når det gjaldt den offentlige skolen var jeg derfor i den posisjonen at jeg hadde adgang, noe data og kunne fortsette å bruke en rolle jeg hadde hatt i dagliglivet (Wadel, 1991). Også Lofland og Lofland *”encourages you to start where you are-to use your current situation or past involvement as a topic of research”* (Lofland og Lofland sitert i Wadel, 1991:29).

I arbeidet mitt som miljøarbeider hadde rektor ordnet meg et møte med hver klasseforstander på 9. trinn. Her ble jeg kort og konsist forklart hvem av elevene jeg skulle være observant på og hvorfor. Lærerne hadde alle klare formeninger om feltet og problemdefinerte uten å problematisere dette. I dette tilfellet var problemdefineringen praktisk orientert og tok kort tid. Som jeg kommer tilbake til i analysen (kapittel 6.1), var det likevel en helt annen tilgang til informasjon jeg hadde som miljøarbeider enn det jeg nå fikk som hovedfagsstudent. Mens

²³ Denne rollen utdypes nærmere i avsnittet under, samt avsnittet om utvalgsproblemer (Kapittel 3.2).

miljøarbeiderrollen plasserte meg klart som ”en av dem”, var rollen min som hovedfagsstudent vanskeligere å plassere, siden jeg også forholdt meg til Steinerskolen.

3.1.2 Tilgangen til Steinerskolen

Siden jeg har en bakgrunn fra en offentlig skole, var jeg spent på om jeg ville bli møtt med skepsis fra Steinerskolens side. I begynnelsen tenkte jeg på å jobbe i Steinerskolen en stund for å få balanse mellom skolene, men jeg valgte tilslutt å ikke gjøre det. Flere forskere hevder at man blir mindre skjerpet som observatør dersom man selv deltar (Bla. Wadel, 1991).

Tilgangen foregikk derfor gradvis. Etter å ha fått tillatelse fra oppvekstavdelingen tok jeg kontakt med en av lærerne ved skolen som jeg kjente litt fra før. Denne læreren tok på seg oppdraget å ”skolere” meg i Steinerpedagogikk. Han tok etterhvert kontakt med skolen og på et lærermøte informerte han om mitt prosjekt og mitt ønske om å få bruke lærere som informanter. Skolen har ikke en rektor og slike beslutninger må derfor taes i fellesskap på lærermøter. Det at denne læreren gikk ”god” for meg lettet nok noe av skepsisen jeg kunne blitt møtt med. Informanten fungerte slik som en *portvakt* (Hammersley & Atkinson, 1992).

Denne teknikken nevnes blant annet av Wadel :

” vennskap, bekjentskap og personlige sosiale nettverk er meget vanlige måter å få adgang på”
(Wadel, 1991:30).

En insistering på å bare ville være forsker kan derimot hindre adgang. Det var også med denne personen at jeg startet feltarbeidet og de uformelle intervjuene. Jeg var som sagt, klar over at jeg lett kunne bli sett på som en ”utenforstående” og bli møtt med skepsis. Jeg prøvde derfor å orientere meg litt i terrenget før jeg gikk innom skolen. Portvakten ble slik også en *nøkkelinformant*, og jeg hadde flere uformelle samtaler og intervjuer hvor jeg fikk svar på ulike ting jeg lurte på. Jeg inntok slik en slags *læringerolle*, hvor en i stedet for å studere folk, lærer fra folk (Wadel, 1991). Jeg fikk slik en mulighet til å stille mulige dumme spørsmål uten å miste respekt. På denne måten kunne jeg forsøke å lære deres kulturelle kompetanse og hvordan den blir brukt, noe som kan være spesielt anvendelig når en skal studere en gruppe en er ukjent med (Ibid.). Mye av det jeg lærte her dannet grunnlaget for hvordan jeg stilte spørsmålene i intervjusituasjonene senere.

Jeg deltok så i et lærermøte hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet. På lærermøtet

opptrådte jeg både som en *hovedfagsstudent* og som en *bekjent* av en ansatt. Etter å ha levert ut skriftlig informasjon om studien min, presenterte jeg meg og forklarte litt nærmere om hva jeg hadde tenkt å gjøre. På slutten av presentasjonen ba jeg dem spørre fritt. Jeg poengterte at jeg ikke var ute etter å evaluere skolen og ikke skulle finne ut hvem som hadde den ”beste” forståelsen av problematferd. Reaksjonen var stort sett positiv både når det gjaldt emnet og innstillingen min. Det mange var skeptiske til, var hvordan jeg kom til å framstille sitatene deres, samt antroposofien, siden jeg ikke selv var Steinerskolert²⁴. Jeg presiserte at jeg var ute etter deres forståelse og oppfattelse av disse tingene, og at jeg brukte hjelpemiddel som å ta opp samtalene på minidisk og at disse ble transkribert etterpå. Dette fikk jeg positiv respons på.

Hva man får tilgang til eller i hvilke tilfeller man får tilgang, er også relevant i mitt tilfelle. I pausen etter et lærermøte satt jeg sammen med noen av lærerne som ikke var informanter. Samtalen kom inn på temperamentsbeskrivelser som Steiner opererte med (Steiner, 2000), og jeg nevnte at jeg var overrasket over at ingen av informantene mine hittil hadde brukt en slik terminologi. Lærerne smilte litt og spurte hvem jeg hadde snakket med. ”*Jo, de bruker nok en slik kategorisering*”. De forklarte at det var vanlig å normalisere språket hvis de snakket med utenforstående slik at andre kunne forstå hva man snakket om²⁵. Normaliseringen av språket kan være en måte å snakke med utenforstående på for ikke å fremstå som sekteriske og mystiske på grunn av språkbruken. Selv om jeg trodde jeg hadde forklart at jeg var ute etter deres måte å snakke om problematferd og deres språkbruk, og at jeg ikke på noen måte ville henge dem ut, hadde mange altså normalisert språkbruken. Dette tilgangsproblemet betegnes også med Goffmans begreper *frontstage* og *backstage* (Goffman, 1959). En får tilgang til visse arenaer, gjerne fasaden og det ideelle, mens andre arenaer beskyttes. Jeg fikk i etterkant spurt noen av informantene mine hvorvidt de brukte Steiners temperamenter til å karakterisere elevene. Nøkkelinformanten min svarte benektende. Han mente at denne kategoriseringen var lite egnet, og at han selv derfor brukte egne mer varierte karakteristikk. Steiners temperamenter er dessuten en måte å kategorisere *alle* elevene på, og blir ikke nødvendigvis

²⁴ Steinerskolen i Frankrike ble faktisk anklaget for sekterisme ut fra noen forskeres forståelse av antroposofien (Libération 11.09.2000). Dette utløste en stor debatt i media. Hovedkritikken fra Steinerskolen var da at forskerne ikke hadde satt seg godt nok inn i stoffet, og hadde misforstått mye. Denne sekterismepåstanden ble imidlertid roet ned. At dette ikke var en situasjon som var ønsket i forbindelse med min oppgave, var forståelig.

²⁵ Normalisering av språket kommer jeg også tilbake til i analysekapittelet, hvor informantene derimot betrakter meg som ”innvidd” og forklarer hvordan de normaliserer språkbruken i forhold til offentlige samarbeidsinstitusjoner som BUP og PPT, mens de bruker ”Steinerterminologi” i mine intervju .

brukt for å skille mellom ”problematiske ” og ”ikke-problematiske elever” (Steiner, 2000). Ut fra at informantene tok opp andre Steinerinspirerte kategorier som ”det tredelte mennesket”, og at flere fortalte åpent om at de normaliserte språket sitt i møte med ”utenforstående” og ikke gjorde det med meg, opplevde jeg stort sett at informantene snakket åpent og ærlig og at de i liten grad reserverte seg i intervjuene. En mulig tolkning kan være at informantene ikke brukte karakteristikken i temperamentet i mine intervju fordi dette ikke ble opplevd som aktuelt i forhold til temaet ”problematferd”.

3.2 Metoder for datainnsamling

Problemstillingen min er eksplorerende, med mål om se på defineringen av problematferd i to ulike kontekster. Jeg skulle ”forsøke å få tak i den kulturelle, pedagogiske og/eller systemmessige forankringen i de ulike skolene, og ut fra det, deres klassifisering av ulike typer problematferd” (Fra problemstillingen min i kapittel 1.). Fokuset var rettet mot aktørenes virkelighetsoppfatning og det å la dem selv definere hva som var viktige problemaspekter. Jeg måtte derfor finne en metode som kunne gripe tak i og belyse denne problemstillingen på en best mulig måte. En undersøkelse som er eksplorerende og opptatt av informantenes meninger, heller enn det å kartlegge, gripes best ved kvalitativ metode. Det at det var aktørenes *meninger* og ikke *handlinger* som stod i fokus, gjorde et kvalitativt intervju mest egnet (Thagaard, 1998, Kvale, 1997, Hammersley & Atkinson, 1992). Intervju ble derfor valgt som hovedinnsamlingsteknikk. I og med at jeg kjente terrenget dårlig når det gjaldt Steinerskolen startet jeg likevel med dokumentstudier, feltarbeid og uformelle samtaler, som et forarbeid til den videre studien.

3.2 1 Feltarbeid og dokumentstudier som forarbeid

Foucault hevder at man burde ”lese alt og studere alt” for å få den riktige kulturelle kompetansen (Neumann, 2001). Praksis i begge skolene, samt læreplan og lovverk ble derfor noe jeg ønsket å se nærmere på før jeg gjorde intervju. Selv om jeg kjente til mye av praksisen på den offentlige skolen, fikk jeg to personer derfra til å hjelpe meg å svare på spørsmål, anbefale litteratur og sette meg inn i hvordan ting fungerte på denne skolen. Jeg deltok også i en rekke av de tverretatlige møtene der elevene ble tatt opp og diskutert. I tillegg til dette gjorde jeg også en dokumentstudie av læreplan og lovverk.

Når det gjaldt Steinerskolen har jeg aldri jobbet der, men gjennom flere av vennene mine som er lærere og har vært elever der, kjente jeg til noe av pedagogikken. For å sette meg inn i praksis og pedagogikk hadde jeg likevel behov for et feltarbeid. Jeg besøkte skolen flere ganger og observerte lærermøter og ulike tilstelninger, men først og fremst hadde jeg mye kontakt med først én lærer som jeg tidligere har betegnet som ”portvakt” og ”nøkkelinformant”, for så etter hvert å få kontakt med en til som også bidro til å ”lære meg opp”. Vi hadde en rekke møter hvor de forklarte meg det jeg lurte på, anbefalte bøker og henviste meg til relevante personer. Også underveis i intervjuene fulgte de meg opp hvis det var noe jeg ikke forstod. Disse besøkene foregikk sporadisk i ett halvt år, både før, under og etter intervjuene. Ut fra disse besøkene fikk jeg greie på en del av pedagogikken og antroposofien som kunne være relevant å vite før intervjuene startet. Jeg fikk slik et grunnlag det ble lettere å stille spørsmål ut fra.

I tillegg gjorde jeg et intervju med en ansatt i PPT som hadde jobbet med begge skolene mine. Dette intervjuet inngikk også som en del av forarbeidet, og forsøkte å få fram vedkommendes syn på likheter og ulikheter i defineringen av problematferd skolene imellom. Dette forarbeidet har dannet grunnlaget for bakgrunnsinformasjonen om skolene som ble presentert i kapittel 2.

3.2.2 Intervju som metode

I kapittel 5 sees det nærmere på andre studier av problematferd. Mange av disse er kvantitative, og har operert med en ferdig formulert definisjon av problematferd som informantene skal forholde seg til. Jeg regnet med at i hvert fall Steinerskolens definisjoner kunne avvike fra tidligere undersøkelser, blant annet på grunn av deres ulike pedagogikk og basis i antroposofi. En styrke med kvalitative intervju er å kunne få fyldig og omfattende informasjon om et felt, og i tillegg kunne få fram hvordan informanten selv forstår fenomenet som studeres. I mitt tilfelle visste jeg ikke hvilke definisjoner de enkelte hadde av problematferd. Undersøkelsen min måtte derfor være svært eksplorerende med empirien som et styrende element i forskningsprosessen. Dette gjorde et kvalitativt intervju svært velegnet som metode. Det var informantenes eget forhold til det de beskrev som ble forsøkt funnet i første omgang. Fremfor å være opptatt av om innholdet var sant eller gyldig, var det deres

måte å formulere erfaringer på eller mening om det som ble interessant (Kvale, 1997, Holter og Kalleberg, 1982). Informantene skulle selv gi sin definisjon av problematferd og konkretisere med eksempler. Jeg var også ute etter deres begrunnelser for hvorfor de oppfattet elevene som et problem. Framfor å forutsette at lærerne ville legitimere problemdefinisjonene sine bare ut fra målsettinger, læreplan og lovgivning, ville det være interessant å åpne for at lærerne kunne trekke fram verdier de selv opplevde som legitime i en begrunnelse.

Intervjuene varierte i lengde fra ca 40 minutter til ca. en time. Disse ble tatt opp på bånd og transkribert. Med nøkkelinformantene mine gjorde jeg imidlertid både lengre og flere intervju, samt samtaler. I de fleste tilfellene²⁶ foregikk intervjuene på skolene, i et rom hvor vi kunne være for oss selv. Jeg fortalte først litt om meg selv og formålet for undersøkelsen, og lot de så spørre hvis det var noe de lurte på før intervjuet startet. Rekkefølgen på temaene varierte, men som oftest startet intervjuet med å spørre læreren om biografiske data, som utdanning og fartstid i skolen. Avslutningene av intervjuene var gjennomgående åpne og spørsmål som *”har du noe du vil tilføye, noe du føler du ikke har fått sagt?”* var typiske.

Mens de fleste informantene syntes det var positivt at jeg tok opptak av hva de sa, ble noen likevel litt skeptiske. I en muntlig samtale kan man gjerne spissformulere, eller ordlegge seg mer unyansert enn man gjør skriftlig. Når samtalen blir tatt opp, får noen en følelse av at *”ordet fanger”*. En setning kan klippes ut av en sammenheng, og informasjonen en har gitt, kan framstå som bindende. I slike tilfeller er det gjerne *”frontstageinformasjon”* som blir presentert (Goffman, 1963). Med opptakeren av, fikk jeg derimot tilgang til informasjon som de mente, men som de ikke ville ha knyttet til seg som person, på grunn av stillingens ansvar og kompromissbehov. Det at jeg ved bruk av båndopptaker kunne gjengi nøyaktig hva informantene mine sa, bemerket spesielt Steinerskolelærerne som positivt. Spesielt i fremstillingen min av antroposofi eller andre uttalelser knyttet til Steiners skrifter eller teorier, kunne deres tolkning komme tydeligere fram enn om jeg bare skulle forsøke å gjengi det jeg trodde de hadde sagt.

Båndopptakeren gjorde det mulig for meg å være en bedre lytter enn om jeg kontinuerlig skulle notert svarene skriftlig. Det ble lettere å konsentrere seg om de lengre linjene i intervjuet og jeg kunne i større grad være oppmerksom på hva informantene svarte, og

²⁶ Noen av intervjuene med nøkkelinformantene foregikk hjemme hos dem.

spontant stille oppfølgingsspørsmål ut fra svarene de gav meg. Selv om intervjuene omhandlet de samme temaene utviklet de seg derfor forskjellig. Ved å bruke et slikt halvstrukturert intervju, dekket jeg ulike tema i intervjuguiden, men tok dem ikke nødvendigvis opp i samme rekkefølge, eller med samme formuleringer. Jeg hadde dermed mulighet til å lære underveis i intervjuet, stille spørsmålene på en annen måte, og motta feedback underveis. Intervjuet ble slik en slags sosial interaksjon, men hvor jeg hadde kontroll over hva vi skulle snakke om. På den måten hadde jeg en mulighet til å forstå prosessen bedre, sette meg inn i skolens typologi og arbeidsmåter, og samtidig la informantene definere kategoriene selv. Hva opplevde disse som problematferd, hvilke aspekt besto problematferd av, og var det ulikheter mellom skolene? I forberedelsen av intervjuene hadde jeg laget en temabasert intervjuguide. Under hvert tema hadde jeg skrevet opp alle mulige detaljerte spørsmål som jeg kom på i tilknytning til emnet²⁷. Når denne ”brainstormingen” var ferdig hadde jeg fått klarlagt for meg selv hva jeg ville få greie på, og kunne så i en intervjusituasjon løsrive meg fra disse detaljerte spørsmålene på arket, og heller konsentrere meg om helheten slik at det ble en mer naturlig flyt i samtalen. Deler av intervjuguiden ble utarbeidet etter hvert som arbeidet skred fram.

I og med at det er en nær kontakt mellom forsker og informant i et kvalitativt intervju betyr relasjonen mellom forsker og informant mye for studien. På den ene siden må informanten og forskeren samarbeide for at forskeren kan oppnå forståelse av informantens virkelighet. Forskeren styrer valg av tema og innsamling av data, mens informanten styrer informasjonen forskeren får tilgang til. Hvis denne relasjonen oppleves som ”ovenfra og ned” fra en av partene kan samarbeidet fort bli anstrengt (Thagaard, 1998). Slik jeg opplevde det var informantene imøtekommende og dialogen foregikk stort sett problemfritt. Lærerne var interesserte i emnet og kom stort sett med utfyllende informasjon²⁸.

3.3 Utvalg av skoler og informanter:

Utvalget av skolene gjorde jeg først og fremst på grunnlag av at skolene lå i nærheten av hverandre, samt at tilgangen var forholdsvis enkel. Skolene i undersøkelsen min tilhører samme bydel og er tilknyttet og samarbeider med de samme offentlige instansene. Dette anså jeg som en fordel siden dette samarbeidet også er en del av feltet jeg undersøker. I tillegg kjente jeg som sagt begge skolene fra før, om enn på to ulike måter.

²⁷ Disse detaljerte intervjuguidene finnes i appendikset som vedlegg nr. 3 og 4.

²⁸ Kapittel 6.1 diskuterer et interessant unntak fra dette.

Steinerskolen i denne undersøkelsen, er en liten skole med bare én klasse per klassetrinn, og det pedagogiske samarbeidet var organisert på tvers av trinnene. Både på grunn av organiseringen av samarbeid på tvers av klassetrinn og på grunn av få informanter, ble det derfor naturlig for meg å intervju alle klasselærerne på ungdomsskolen uansett trinn, samt andre ansatte med spesialoppgaver, som maleterapeut og spesiallærere. *Den offentlige skolen* var derimot veldig stor. Den hadde seks klasser på hvert trinn og klasselærerne samarbeidet på trinn. Jeg konsentrerte meg derfor om informanter fra ett trinn i tillegg til rådgiver og ledelse. Argumentene om organisering og antall informanter telte også her. Siden jeg hadde jobbet i tre måneder som miljøarbeider på denne skolen, måtte jeg også ta hensyn til dette i utvelgelsen av informanter. I perioden som miljøarbeider hadde jeg jobbet utelukkende på 9. trinn. Disse lærerne kjente meg allerede, og ville muligens ha problemer med å skille meg som hovedfagsstudent fra min tidligere jobb som miljøarbeider. Jeg så det derfor som naturlig å ikke bruke dette trinnet i min hovedfagsoppgave. Derimot kunne jeg bruke min erfaring på skolen til å vite hvordan skolen var organisert og vite hvem som kunne være sentrale intervjuobjekter. Skolens ledelse og lærerne var muligens mindre skeptiske til meg fordi jeg allerede var et fjes de hadde sett. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om 8. trinn. Dette trinnet var i tillegg med i et pilotprosjekt som skulle forsøke å realisere ideer fra L-97.

Det at Steinerskolen er liten, og den offentlige skolen er stor, kan sees på som et metodisk problem. Det kan for eksempel antas at det vil være mindre problematferd i Steinerskolen siden den er liten, og at jeg slik kan få en skjevhet i materialet. Flere tidligere undersøkelser har hevdet at det er liten eller ingen sammenheng mellom størrelse på klasse eller skole og elevatferd. Olweus gjennomførte f. eks en undersøkelse i 1992 hvor han undersøkte 700 norske og svenske skoler. Denne studien konkluderte med at det ikke var noen systematisk sammenheng mellom f. eks mobbing og skole- eller klassestørrelse, og også Egelund og Hansen fant bare en svak og ubetydelig sammenheng mellom størrelse og antall urolige elever. Begge disse undersøkelsene konkluderte med at det ikke er en entydig sammenheng mellom størrelse og antall urolige elever (Ogden, 2001). Begge undersøkelsene er kvantitative undersøkelser og en kan derfor stille spørsmålstegn hvorvidt det de har funnet er direkte overførbart til min studie, siden de måler hva problematferd er på en annen måte. Mengden elever bør likevel ikke ha noe å si for min oppgave, da jeg ikke skal kartlegge antall elever med problematferd, men heller fokusere på ulike typer problemspekt. Lærerne kunne også

gjengi eksempler fra tidligere klasser slik at utvalget elever var større enn klassene. Jeg har derfor valgt å se bort fra dette problemet.

Jeg valgte ut åtte lærere og ansatte fra hver av skolene, men brukte ulike utvalgskriterier. Som sagt er Steinerskolens informanter plukket ut fra hele ungdomsskolen, mens lærerne på den offentlige skolen bare ble valgt ut fra ett trinn. Lærerne snakket som sagt ikke bare om deres nåværende klasser, og alle lærerne hadde dermed muligheter til å trekke fram erfaringer fra alle tre trinnene. Det at lærerne har elever fra ulikt alderstrinn kan få en viss innflytelse på hva de legger vekt på i sin fremstilling av problematferd. Oppførsel som regnes som umoden kan for eksempel trekkes oftere fram i en åttendeklasse enn i en tiendeklasse.

Man kan også spørre seg om Steinerskolen og den offentlige skolen tiltrekker seg barn fra ulike samfunnslag, og at dette også vil ha noe å si for framstillingen. Det at elevene automatisk blir plassert i en offentlig skole, mens foreldrene til elever fra Steinerskolen må *velge* en skole for barna sine, har fått flere til å hevde at Steinerskolen får elever med foreldre fra høyere sosiale lag. Dette har vært tilfelle blant annet i Oslo (Mathiessen, 1969). Weisser påstår derimot at det ser ut til at for eksempel Bergenskolen helt fra begynnelsen av har skilt seg fra f. eks. Osloskolen ved at elevgrunnlaget har vært mindre skjevt i forhold til sosial klasse (Mathiessen, 1969, Weisser, 1995). Det har også vært hevdet at Steinerskolens elevmasse er lite representativ på grunn av at de har *for mange* ”problemelever” i forhold til offentlige skoler, blant annet fordi BUP og PPT har anbefalt enkelte ”problemelever” å begynne der. En lignende antydning gjøres i Rivers og Soutters artikkel (1996). I følge en artikkel av Trovik kommer elevene i min Steinerskole fra et tverrsnitt av befolkningen (Trovik, 1999).

3.3.1 Om informantene

Jeg har ikke fokusert på lærernes bakgrunn i utvelgelsen. Dette kan begrunnes ut fra resultater i tidligere undersøkelser. Ogdens studie (1998) viser bl. a. at lærervurderingene i forhold til problematferd varierte lite med hensyn til lærernes bakgrunn og kjennetegn, bortsett fra en viss betydning når det gjaldt deres alder og erfaring. Lærerne med minst erfaring, rapporterte mest slik atferd. Det var ingen variasjon med hensyn til kjønn, utdanning, ansettelsesforhold, eller om læreren var timelærer eller klasseforstander. Skolens ressurssituasjon hadde også lite å si (Ogden, 2001). Selv om Ogdens undersøkelse bare så på lærernes perspektiver på

problematferd, samsvarer den på flere viktige punkter med flerinformantstudier som f. eks Sørli og Nordahls (1998) samt Ogdens (1995) (Ogden, 2001). Også i dette tilfellet er argumentene hentet fra kvantitative undersøkelser som ikke er direkte overførbare til min studie. Hvis for eksempel det finnes problematferd typisk for Steinerskolen vil det ikke komme med i disse undersøkelsene. I tillegg finnes det en egen Steinerlærerskole hvor noen av informantene mine har gått, som ikke er medregnet i de kvantitative undersøkelsene. I intervjuene spurte jeg derfor om lærernes utdannelse, selv om utvelgelsen av informantene ikke tok hensyn til dette i og med at *alle* lærerne ble forespurt på de aktuelle trinnene.

I den offentlige skolen ble alle klasseforstanderne på åttende trinn bedt om å være med i undersøkelsen. Flere lærere delte klassestyrerposten slik at det til sammen på seks klasser var ni klassestyrere. Fem av disse sa seg villige til å delta. I tillegg ba jeg om å få snakke med en fra ledelsen, rådgiver, samt en lærer som hadde enetimer med noen elever på dette trinnet. Alle disse deltok i undersøkelsen, slik at jeg til sammen hadde åtte informanter fra den offentlige skolen.

I Steinerskolen spurte jeg tilsvarende alle klasseforstanderne på ungdomsskolen om de ville delta i undersøkelsen. Her møtte jeg alle tre klasseforstanderne, samt en lærer som hadde jobbet lenge som klasseforstander på ungdomsskolen tidligere. I tillegg ba jeg om å få snakke med spesiallærere, maleterapeut, samt en som satt i forvaltningsgruppen. Informantene mine i Steinerskolen var slik ni stykker.

Jeg fokuserte som sagt, ikke på lærernes bakgrunn i utvelgelsesprosessen, men dette var likevel spørsmål som ble stilt i begynnelsen av hvert intervju. Etter hvert som jeg gjorde intervjuene ble det klart at mange hadde en svært ulik bakgrunn når det gjaldt hvor de selv har gått på skole og hvor de hadde utdannet seg, spesielt på Steinerskolen. I den offentlige skolen hadde alle en offentlig bakgrunn selv, men utdanningsmessig delte de seg mellom universitetet og lærerhøyskoler. I Steinerskolen varierte dette mye mer. Mange hadde vært steinerskoleelever selv og hadde siden tatt en steinerskoleutdanning²⁹. På den andre siden var det noen som hadde en bakgrunn fra en offentlig skolegang og en offentlig lærerutdannelse. Det vanligste var en eller annen form for kombinasjon av bakgrunn: Noen kom fra en

²⁹ Steinerskolen har en egen lærerhøyskole. Se også kapittel 2.

offentlig grunnskole, men hadde selv tatt en Steinerskoleutdannelse. Andre hadde gått på en Steinerskole som barn, tatt en offentlig læreskole, men så gått over til å undervise på Steinerskolen. En tredje kategori hadde Steinerskolebakgrunn både som barn og utdanningsmessig, men hadde som supplement til dette, tatt en offentlig utdanning. Som vi skal se i analysen utgjorde utdanningsforskjellen mellom de to skolene likevel et visst poeng.

3.4 Behandling, analyse og tolking av data

3.4.1 Transkriberingsfasen

Som Kvale (1997) påpeker, er en transkribering av intervjuer en oversettelse fra et muntlig språk til et skriftlig språk med helt andre regler. De muntlige utsagnene består ofte av sammenhengende setninger man aksepterer i muntlig form, men som man ikke er vant til å se skriftlig. Det samme kan gjelde for direkte gjengivelser av dialekter. Hvor nøyaktig man skal transkribere er avhengig av hva som er viktig å få fram i intervjuene og hvordan sitatene skal brukes. Mens pauser, kremting og dialekt kan være essensiell informasjon i sosiolingvistiske studier, etnometodologiske- eller detaljerte lingvistiske tekstanalyser, er de ikke nødvendigvis viktige i andre studier (Kvale, 1997). I mitt tilfelle ville det heller ikke belyse problemstillingen min på en interessant måte. Krisepunkter der intervjuene stopper opp, gir likevel interessant informasjon om uvillighet til å svare, misforståelser eller metodiske problem. Dette har jeg derfor markert i transkriberingen.

Gjengivelsene mine ble alle normalisert til bokmål. Valget ble gjort med hensyn til anonymitet. I og med at miljøene er ganske små, og at flere av informantene hadde distinkte dialekter eller var utenlandske, ville det være lett å finne ut hvem de ulike informantene var. Ordvalgene ble likevel beholdt da dette er essensiell informasjon når det gjelder kategoriseringen og defineringen av problematferd.

3.4.2 Analyse og tolking av data

Analysen min bar mer preg av Wadels beskrivelse av en runddans mellom teori, metode og data, enn Helleviks trinnvise analyse (Wadel, 1991, Hellevik, 1999, Christensen et al., 1998). Jeg jobbet parallelt med ulike deler av forskningsprosessen, og det ble tydelig at det var en gjensidig påvirkning og en ikke klar avgrensning, mellom utformingen av problemstillingen, innsamling av data og analyse og tolkning. På tross av denne overlappingen, var det likevel en

viss fasedeling. For først å få en oversikt over materialet, sorterte jeg utsagnene etter tema framfor person. Ved nøye gjennomlesning av empirien fant jeg problemaspekt og nøkkelord som gikk igjen i flere av fortellingene. Noe av den største utfordringen var å lage typologier og begrep som kunne systematisere og beskrive datamaterialet på en måte som rettferdiggjorde de likhetene som jeg mener finnes i utvalget. Etter flere reformuleringer kom jeg til slutt fram til en klassifisering jeg syntes gjenspeilet dette på en god måte. Denne klassifiseringen ble basert på de tilfellene der informantene tok for seg en type problemelever og eksemplifiserte. Klassifiseringen konsentrerte seg om hva informantene framhevet i intervjuene og ikke om de mange små sidebemerkningene. Klassifiseringen ble slik primært basert på empiri, men som bakgrunn hadde jeg lest andre forskeres kategoriseringer av problematferd, samt teorier på området. Dette, i tillegg til min egen erfaring, ville nødvendigvis danne noe av bakgrunnen for forståelsen min og for hva jeg søkte informasjon om. Boltanski og Thévenots teori fikk jeg kjennskap til først et stykke ut i forskningsprosessen. Denne teorien krevde igjen en ny lesning av empirien. Jeg prøvde igjen å finne særtrekk og fellestrekk som kunne diskuteres opp mot denne teorien. Igjen kan analysen karakteriseres som en runddans mellom empiri og teori. Denne tosidigheten mellom å "ta aktørens rolle" og distansere seg fra informantens oppfatning viser seg ofte i en studie gjennom vekslingen mellom begreper som for informanten kan oppleves som "erfaringsnære" og "erfaringsfjerne" (Thagaard, 1998). På den ene siden bruker gjerne forskeren begreper som informantene selv bruker, på den andre siden distanserer ofte forskeren seg fra det å helt ta "aktørens rolle" ved å bruke teoretiske begrep og forståelser, og lete etter mer generelle mønster. Man kan slik få leseren til å kjenne seg igjen i tolkningen, men samtidig få ham til å tenke igjennom erfaringene sine på en ny måte:

"Gjenkjennelsen innebærer at tolkningen i en tekst gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse" (Thaagard, 1998:186).

Som vi skal se i neste kapittel knyttes også en slik gjenkjennelse av erfaring til overførbarheten i en studie.

3.4.3 Generalisering ut fra kvalitative data

Kvale (1997) hevder at generaliserbarhet, reliabilitet og validitet lenge har hatt status som "vitenskapens treenighet". I en kvalitativ referanseramme avvises ofte disse begrepene fordi man regner dem som en arv fra en positivistisk tradisjon. Enkelte forskere har derfor begynt å

bruke andre språkuttrykk for å vise til funnenes troverdighet eller bekreftbarhet, mens andre har forsøkt å rekonseptualisere dem. Både Williams (2000) og Kvale (1997) har forsøkt en slik rekonseptualisering av begrepene slik at de kan brukes i en kvalitativ setting.

Et vanlig standpunkt er å hevde at generalisering ut fra kvalitative data ikke er vitenskapelig. Det er logisk ugyldig og umulig (Blant annet Denzin, Guba og Lincoln i Williams, 2000). Noen kvalitative forskere hevder at de ikke generaliserer, men at de lager arbeidshypoteser, eller teoretiske slutninger av for eksempel typer. Dette beskriver Williams slik:

”The interpretivist attitude to generalisation is rather like that of the Victorian middle classes towards sex. They do it, they know it goes on, but they rarely admit to either (Williams, 2000:210).

Hvis man opererer med en streng forståelse av generalisering kan selv ikke studier av åpne system foreta generaliseringer, fordi det vil være for store variasjoner mellom enhetene i tid og kontekst. Williams hevder derimot at man generaliserer i de fleste studier, men på ulike måter og med ulike begrensninger. For å vise dette må begrepet differensieres. Williams skiller derfor mellom tre typer generalisering: *total generalisering*, *statistisk generalisering* samt *moderatum*. I en total generalisering er populasjonene som sammenlignes fullstendig like, noe som er praktisk talt umulig å finne i samfunnsvitenskapen. Statistisk generalisering uttrykker en sannsynlighet for at utvalg og univers er like. Generaliseringen i kvalitative studier faller derimot inn under den sistnevnte kategorien; moderatum. Denne typen generalisering har imidlertid sine begrensninger. Man har ikke representative utvalg eller en stor nok bredde av enheter til å foreta en statistisk generalisering. Likevel kan aspekter av fenomenet man undersøker ha et bredere nedslagsfelt. Tolkningen kan være relevant i andre og større sammenhenger enn det enkelte prosjektet. En person med erfaring fra det som studeres kan kanskje kjenne seg igjen i tolkningen, og også en person som ikke direkte har erfaring med feltet, kan likevel kjenne igjen aspekter som er mer generelle, som kan gi en overføringsverdi ut over det enkelte prosjektet (Thaagard, 1998). Basisen for en slik moderatumgeneralisering er den kulturelle konsistensen som gjør sosialt liv mulig (Ibid.). Ved en slik generalisering forsøker forskeren å forstå informantenes hverdagsgeneraliseringer, den symbolske orden eller livsverden til sine informanter. Man vil forsøke å klargjøre meningsfulle erfaringer hos aktørene og finne ut hvorfor de mener at verden er slik de ser den. Ved moderatumgeneraliseringer kan disse beskrivelsene danne basis for en teori om prosesser

og strukturer (Williams, 2000). Også det å lage en typologi kommer under begrepet moderatumgeneralisering hos Williams. Det kan innvendes at typologier innebærer en slags forestilling om idealtyper av fenomener. Som vi har sett over mener Williams likevel at en typologi kan ha verdi. Selv om en ikke kan lede deduktive utsagn ut fra denne typologien kan fenomenet likevel ha noen kjennetegn som ligner eller ikke ligner på denne idealtypen. Hans konklusjon er at ”*generalisation is inevitable, desirable and possible*” selv i kvalitative studier ” (Williams, 2000:209).

3.4.4 Steinerskolen som kultur- den offentlige som kulturfri?

I tillegg til å fokusere på informantenes defineringer hadde jeg et ønske om, hvis det var mulig, å *komparere* de to skolenes kategoriseringer, argumentasjoner og legitimeringer. Et vanlig spørsmål når det gjelder komparering er hvor store forskjellene kan være mellom elementene som sammenlignes. Ågotnes (1989) hevder at man kan legge beskrivelser ved siden av hverandre selv om elementene ikke er ekvivalente størrelser eller fullstendig avgrensede fra hverandre. Komparasjonen brukes da som en *oppdagelsesreise* framfor en statistisk variabelorientert komparasjon. En slik komparasjon kan brukes for å hjelpe forskeren til å skjerpe blikket og for å problematisere selvfølgelige forklaringer eller forhåndsoppfatninger (Ågotnes, 1989).

Wikan (1995) og Abu –Lughod (1991) har hevdet at forhåndsoppfatninger lett kan tildekkes ved hjelp av kulturbegrepet. Ved å overfokusere på kulturforskjeller utelukker en andre årsaker. En ser ikke forbindelser mellom de på hver sin side av skillet, en overser ulikheter innen kategorien og hvordan opplevelser er konstruert historisk og dermed endret over tid (Wikan, 1995). Hennes påstand er at medlemmer av ens egen kultur blir sett på som individer med ulik karakter og med evne og vilje til å tenke selv, mens personer fra en annen kultur betraktes i større grad som produkter av sin kultur (Wikan, 1995). Wikans bok var et innlegg i innvandrerdebatten, men en kan tenke seg at Steinerskolens språk og tenkemåter forklares ut fra kultur fordi det er fremmed, mens majoriteten, den offentlige skoles tenkemåter og språk, sees på som ”det normale”. Slik kan en også tilsløre likheter dem imellom.

En strategi Wadel (1991) bruker, er å være *sosiolog på seg selv*. Dette innebærer at forskeren forsøker å være bevisst sine egne roller. Både hvilke roller en blir gitt av andre, men også de

som en selv tar. En må utnytte seg selv som informant, men likevel være observant på at egne kulturelle kategorier dirigerer hva en observerer (Wadel, 1991). Det at en tilhører et miljø gjør gjerne at ting en har til felles med informantene ofte blir dekket over, og uskrevene spilleregler gjør det vanskelig å gjøre rede for dem. I de tilfellene man jobber med diskurser man selv er en del av, er det ofte vanskelig å se dem som diskurser; det vil si som sosialt konstruerte som kunne ha vært annerledes (Neumann, 2001, Gullestad, 1985). For meg ble det en fordel å starte intervjuene og feltarbeidet mitt på Steinerskolen siden dette var det utgangspunktet jeg kjente minst. Ut fra disse observasjonene og intervjuene ble det også mer tydelig hva som var spesielt ved den offentlige skolen.

3.5 Forskningsetikk: Anonymitet og taushetsplikt

Kvale (1997) framhever flere viktige forskningsetiske prinsipper en må ta hensyn til. For det første må man sikre informantenes *anonymitet*. Jeg brukte fiktive navn på informantene mine. I tillegg skjulte jeg dialekter og nasjonaliteter siden miljøet, spesielt på Steinerskolen, er så lite. Jeg har heller ikke oppgitt verken by eller bydel hvor undersøkelsen fant sted. Tapene med intervjuene på var bare tilgjengelig for meg og de ble heller ikke merket med navn. Disse ble enten slettet eller kastet ved slutten av studien. I konsesjonen min fra Datatilsynet ble det også understreket at personidentifiserbare opplysninger ikke skulle registreres på data. Personregisteret jeg fikk tillatelse til å opprette kunne dessuten bare brukes til forskning og utarbeidelse av statistikk.

Som forsker er man også underlagt *taushetsplikt* etter § 13 i forvaltningsloven:

”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid i forbindelse med en forskningsoppgave som et forvaltningsorgan har støttet, godkjent eller gitt opplysninger undergitt taushetsplikt til, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til: (1) opplysninger undergitt taushetsplikt, som forskeren får fra et forvaltningsorgan, (2) opplysninger som i forbindelse med forskningsarbeidet er mottatt fra private under taushetsløfte, og (3) opplysninger som gjelder personer som står i et avhengighetsforhold til den instans (skole, sykehus, anstalt, bedrift, offentlig myndighet m.m.) som har formidlet deres kontakt med forskeren” (Alver og Øyen, 1997).

Informantene skal vite hva undersøkelsen går ut på og skal gi sitt samtykke til å være med i undersøkelsen. Som sagt hadde alle mine informanter fått en skriftlig informasjon om hva undersøkelsen skulle gå ut på, samt en muntlig presentasjon. I denne informasjonen kom det fram at vedkommende kunne trekke seg når som helst og at deltagelsen var frivillig³⁰.

³⁰ Se vedlegg nr.5.

KAPITTEL 3 METODE

Det å forske på det problematiske eller avvikende kan også ha en uheldig konsekvens. Det å legge fram en kategorisering av lærernes kategorisering av problematferd kan gi lærerne et mer avansert og utvidet begrepsapparat til å stemple med enn de hadde fra før (Spector and Kitsuse, 1977). Forskningen kan slik forsterke stemplingen heller enn å minske den. Dette er på ingen måte et mål i denne studien. Ved å vise at kategoriseringene varierer kan funnene i denne undersøkelsen derimot gjøre lærerne klar over sine mer eller mindre ubevisste kategoriseringer og la dem reflektere over disse. Et av hovedspørsmålene som kan stilles ut fra dette kapitlet blir derfor: Vil man ut fra det samme elevmateriale som plasseres inn i to ulike elevkontekster, få samme problemdefineringer? Før dette spørsmålet diskuteres ut fra empirien min, vil jeg i to kapittel presentere og diskutere det teoretiske rammeverket for studien, samt tidligere forskning på området.

4.0 Det teoretiske rammeverket for oppgaven

Teorien som er aktuell for studien faller i tre hovedgrupper hvor to av disse; teori om problematferd, og teori for analyse av skolene som institusjoner, utgjør mye av forutsetningene for problemstillingen min. Tilnærminger til begge disse områdene diskuteres derfor under. Kapittelet avsluttes med Boltanski og Thévenots tilnærming: Hvordan man definerer ”problemelever” er sosialt konstruert. Hvis det stilles spørsmålstegn ved hvordan læreren har definert en elev, må definisjonen derfor legitimeres. Gjennom intervjuer forsøker jeg å få lærerne til å gjøre sine legitimeringer av definisjonene eksplisitte. Boltanski og Thévenots teori brukes som et verktøy til å karakterisere legitimeringene i Steinerskolen og i den offentlige skolen, og til å beskrive eventuelle variasjoner mellom skolene. Hvilke former for argumentasjon er legitime i de ulike skolene?

4.1 Konstruktivisme, stemplingsteori og avvikssosiologi

I et konstruktivistisk perspektiv påpekes menneskets rolle i skapelsen og opprettholdelsen av den sosiale verden. Berger og Luckmann (1991) formulerer en teori om denne konstruksjonsprosessen gjennom å analytisk skille mellom tre stadier: eksternalisering, objektivisering og internalisering³¹. Eksternaliseringsfasen viser til samfunnet som et produkt av mennesket. Mennesket skaper lover, begreper og praksiser. I objektiviseringsfasen framstår dette menneskeskapte som objektiv virkelighet³². I internaliseringsfasen tar mennesket dette inn over seg og handler i overensstemmelse med denne opplevde objektive virkeligheten. Mennesket blir et produkt av samfunnet (Ibid.).

I en dagligdags forståelse er språket bare et middel til å uttrykke seg med. Man kan velge ut de begreper en trenger for å beskrive virkeligheten, og språket og verden har derfor et én til én forhold. En definisjon av en problemelev vil her være uproblematisk og ikke noe å diskutere. I et konstruktivistisk perspektiv settes derimot fokus på at begreper eller kategorier er menneskeskapte, men framstår som objektive størrelser. Mye av den sosiologiske forskningen som er gjort på avvik, vektlegger at menneskene konstruerer sine kategorier og tolkninger av avvik og normalitet. Dette åpner for at kategoriernes innhold kan diskuteres og det kan stilles spørsmålstegn ved kategoriseringen. Kategoriernes innhold kan også variere historisk og

³¹ Delingen i faser er gjort av analytiske hensyn. Delprosessene foregår kontinuerlig og samtidig.

³² Som man ikke nødvendigvis handler i overensstemmelse med.

kontekstuell. Som vi skal se i kapittel 4.1.1, har hva som regnes som problematferd, variert historisk. Denne studien vil forsøke å belyse om denne forståelsen også varierer mellom to skole typer.

Et mye brukt perspektiv i avviksstudier, er stemplingsteori. Teorien tar for seg en rekke former for avvik, hvor problematferd er en slik form. I denne teorien er en ”problemelev” ikke en ”problemelev” før andre har definert han eller henne som det. Fokuset vendes i stor grad bort fra selve avvikshandlingen og det avvikende individ, og flyttes mot den samfunnsmessige reaksjon overfor visse handlinger. Becker og Nisbet forklarer perspektivet slik:

”Avvik blir i dette perspektivet definert som handlinger som noen med suksess har definert som avvikende” (Becker sitert i Solvang, 1999:50).

”A social problem cannot be said to exist until it is defined as one. The way of behavior involved may be fixed and may be found among many peoples. But unless the way of behavior is defined as a violation of some norm, unless it is regarded by a large numbers of people as being repugnant to moral consciousness, it cannot be termed a social problem” (Nisbet, sitert i Spector and Kitsuse, 1977:5).

Avvik regnes ikke som noe absolutt og varig, men sees som relativt og avhengig av hvilke normer som gjelder i samfunnet til en gitt tid. Avvik kan derfor defineres som brudd på sosiale normer, spesielt hvis de skader et fellesskap, eller bryter med institusjonaliserte forventninger til en gruppe mennesker (Adler & Adler, 2000). Normer³³ defineres da som handlingskoder eller oppskrifter som leder folk til handlinger eller selvpresentasjoner som er konforme med det som regnes som sosialt akseptert av et flertall i gruppen (Ibid.). Om noen blir stemplet som avvikende, varierer også med tid, hvem som utfører handlingen og hvilke konsekvenser handlingen får. Om en person blir stemplet er også avhengig av andre menneskers reaksjon på avvikshandlingen. Noen ganger kan man bryte normer uten å bli oppdaget, eller uten å bli stemplet som avvikende. Dette kaller Becker ”skjult avvik” (Becker, 1991).

Personer blir ofte regnet som avvikere etter avviks Abc-en; (Attitudes, Behavior or Conditions). Man kan med andre ord bli stemplet avvikende hvis man har et alternativ tros- eller holdningssystem, hvis man handler avvikende, eller har medfødte avvik (Adler & Adler, 2000). Det at noen regnes som *problemelever* kan skyldes alle disse formene for avvik, mens *problematferd* er et begrep som direkte retter seg mot at handlingen er avvikende.

En mangel her, og i sitatene over, er at aktørene som er involverte i definisjonsprosessen

³³ Se også diskusjonen i neste delkapittel (4.1.2) om normalitet og normer.

fremstår som uklare, og lite spesifiserte. Hvor mange er ”a large number of people” som Nisbet mener skal til for å definere noen, og hvem er disse personene som stempler? Kan det være hvilke folk som helst bare de er mange, eller kan de være et mindre antall personer med en sentral samfunnsposisjon?

Stemplingsteoretikere som Lemert og Becker er også blitt kritisert for å fokusere mer på objektet og handlingene til objektet som stimuli for merkelappene, enn på de som stempler. Det kan virke som det er de avvikendes identitet heller enn handlinger som studeres (Spector and Kitsuse, 1977).

”Four of the five empirical chapters of *Outsiders* [Becker] report not how groups create deviance by producing rules and applying them to others, but rather how persons come to participate in the kinds of actions that others find offensive ” (Ibid: 62, min parentes).

Fokuset har vært lagt på dem som er blitt stemplet, mer enn de som stempler, og en kan hevde at maktaspektet ved denne forskningen dermed forsvinner (Spector og Kitsuse, 1977 og Korsnes, Brante mfl., 1997). For min studie som setter fokuset på de som stempler, var det slik vanskelig å finne relevant empirisk litteratur.

Det ene kapittelet i *Outsiders* som ikke belyser avvikene, men stemplerne, er derimot relevant. Her konsentrerer Becker seg om samfunnets grenser, regelskaping og regelutøving:

”*Social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance*, and by applying these rules to particular people and labeling them as outsiders. From this point of view, deviance is *not* a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an “offender” ” (Becker, sitert i Adler and Adler, 2000:4).

Mennesker legger inn mye arbeid i å opprettholde og markere grensene mellom det normale og det avvikende. Gjennom å skape og opprettholde regler settes disse grensene i system. Lover og regler kan slik gi en definering av hva som er normalt, og dermed skape avvik. Reglene vil alltid være et produkt av noens initiativ. Visse individer kan trekke på institusjoner, en gruppe mennesker, organisasjoner, symboler etc for å skape regler og opprettholde dem. Disse individene kaller Becker (1963) regelskaperne. *Regelskaperne* kan for eksempel være lærere eller politikere. Motivet til regelskaperne trenger ikke å være det at de vil tvinge sin moral på andre, men det kan også gjerne være at de gjør det de mener er best for folk, som for eksempel å hjelpe dem som er mindre heldigstilte oppover i systemet. Disse regelskaperne er i følge Becker ofte mer opptatt av mål enn midler, og bruker derfor gjerne andre personer til å utforme reglene. Her konsulterer de gjerne eksperthjelp som jurister,

psykologer etc. (Becker, 1963). Når det gjelder problematferd finnes det lokale regler utformet av lærere og rektor på den aktuelle skolen, men også jurister og politikere er involverte i prosessen ved å skape regler og føringer lærerne må forholde seg til fra læreplaner og opplæringsloven. Disse, samt institusjonaliseringen av hvilke avvik som behandles gjennom f. eks PPT og BUP, skal vi derfor se nærmere på senere i studien.

Ved etableringen av et nytt regelsett må noen se etter at reglene blir overholdt. Hvem det blir er avhengig av hvor omfattende nyskapelsen er; om det er behov for nye personer eller institusjoner for å håndtere problemet, eller om det holder med de man har fra før. Et klassisk eksempel på slike *regelutøvere* er politiet, men det kan også være lærere, eller PP-tjenesten. Måten jobben til regleutøverne blir legitimert på kan virke motsetningsfull. På den ene siden må de hevde at problemet de tar seg av *minskes* ved hjelp av metoden de bruker. For å beholde jobben sin må de vise at det er bruk for dem, og vil da kanskje måtte hevde at forholdene er *verre* enn før. Hvis problemet som skal løses er så omfattende at det ikke er mulig å takle alt på en gang, må utøverne prioritere ut fra en basis de gjerne lager selv. De kan slik svare på presset de møter ved å håndheve loven eller reglene selektivt, og dermed skape avvikere på en like selektiv måte (Ibid). Problematferd i skolen er et slikt omfattende problem. Elevene har gjerne ordens- og oppførselsregler de skal følge, men som vi skal se nærmere på i neste kapittel, varierer lærerens reaksjoner på oppførselen. Reaksjonen varierer både med hensyn til tidligere erfaring med eleven og med elevenes fagkarakterer (Stebbins, 1975).

Lærerne ble nevnt hos Becker som eksempler på både regelskapere og regelutøvere. De er derfor sentrale aktører i definisjonen av problematferd. På tross av dette trenger ikke det moralske nødvendigvis å være hovedmotivasjonen deres, slik som Beckers begrep *moralske entreprenører* kan insinuere. Jobben deres er først og fremst det å lære bort, slik at moralen kan komme mer i bakgrunnen hos dem, enn hos aktører i antirøyke- eller antistoffkampanjer som Becker bruker som eksempler andre steder.

Spector og Kitsuse (1977) stiller også spørsmålet om *hvem* som definerer. Her møter vi en mer makroorientert interaksjonisme enn hos mange stemplingsteoretikere. De mener at forskningen må fokusere nettopp på de sosiale prosessene som leder fram til defineringen av de antatt objektive problemforholdene. Forskeren må gjøre rede for hvordan definisjonsprosessen oppstår, dens fullendte form, og hvordan den vedlikeholdes. Spector og

Kitsuse mener at dette i liten grad har vært fokusert på i tidligere studier. Ved å la seg inspirere av symbolsk interaksjonistiske arbeidsstudier forsøker Spector og Kitsuse å utvikle en teoretisk analogi for studien av sosiale problemer ut fra studier av arbeid. Slik håper de å unngå et moraliserende og subjektivt utgangspunkt for studiene sine. På samme måte som arbeid er en aktivitet, mener de at også sosiale problemer er en aktivitet heller enn en tilstand. I følge dem bør en studie av sosiale problemer se etter personer som er involvert i å definere problemet, og se på en form for aktivitet som de kaller *claims-making activity*. Begrepet refererer til det å fremme påstander, fylle ut skjemaer, klager eller krav om endring og å forsøke å mobilisere f. eks institusjoner til å gjøre noe med det (Spector og Kitsuse, 1977). Alle personer som involverer seg i denne type aktivitet, deltar i prosessen med å definere sosiale problem. Dette utgjør en svært bred gruppe mennesker bestående av både de som stiller og mottar krav. Det som blir det sentrale i studien, er utsagnene om forholdene, ikke validiteten i dem. Man fokuserer på hvordan aktivitetene er organisert, om de er endret over tid, og hvorfor. Hvorfor personene er blitt involvert i aktivitetene, eller det å samle individuelle og sosiale kjennetegn, vil ikke være interessant i en slik studie.

Kort oppsummert foreslår Spector og Kitsuse at forskere bør se på interaksjon mellom "claims-making" grupper og andre, som er interessert i definisjonen av sosiale vilkår og hva som skal bli gjort med dem. En slik teori vil forsøke å beskrive og forklare definisjonsprosessen, og de kollektive aktivitetene som er organisert rundt disse utsagnene. Den vil også forsøke å se på hvordan definisjonene og utsagnene er skapt, på prosessene som blir behandlet av institusjoner, og hvordan disse institusjonelle svarene produserer eller ikke produserer sosialt legitimerede kategorier av sosiale problemer og avvik (Ibid.).

I mitt tilfelle vil sentrale aktører i definisjonsprosessen være lærere, foreldre samt institusjoner som PPT og BUP. Disse aktørene kan på hver sin måte være involverte i å kreve at noen *er* eller *ikke er* problemelever. De fyller ut skjemaer, klager, eller forsøker å få institusjoner som skolen eller PPT og BUP til å gjøre noe med det. Ulikt Spector og Kitsuse følger jeg ikke prosessen, men lærerne som snakker om prosessen og samarbeidet om defineringen med BUP og PPT. Fokuset mitt er likevel som deres, rettet mot de som definerer og deres definisjoner, heller enn de definertes reaksjon på stemplingen.

4.1.1 Normalitet og avvik

Hva som kan, eller hva som bør betraktes som problematferd, varierer med hvem man spør. Svarene avhenger av hvilke begreper, definisjoner og forståelsesmåter som legges til grunn i vurderinger og studier av problematferd. Denne variasjonen gjelder også hvilke begreper man skal bruke for å karakterisere atferden. I litteratur som omhandler avvik, finnes det ulike måter å definere og spesifisere hva avvik er.

En *statistisk definisjon* av avvik skiller det alminnelige og fra det avvikende. I følge Lennart Davis etableres dette normalitetsbegrepet etter påtrykk fra borgerskapet i Europa på 1800-tallet. Interessen for det som var middels var stor, og ved framveksten av den statistiske vitenskapen fikk man et middel til å måle dette (Solvang, 2002). Det normale blir her det gjennomsnittlige og ved å bruke en normalfordelingskurve kan en skille det normale fra avvik. Denne normalitetsforståelsen har blant annet vært brukt når det gjelder faglige prestasjoner. En kan her gradere elevene på en skala gitt i karakterer. Hvis man skal måle sosiale og emosjonelle forhold, vil man derimot fort komme til kort med en slik definisjon. Hvordan skal man måle dette, hva skal måles og hvilke grenser skal settes for hva som er normalt?

En *medisinsk eller psykologisk definisjon* av avvik er individfokusert og skiller mellom frisk og syk. Både Comte og strukturalistene hentet normalitetsbegrepet fra medisinen, hvor det normale ble satt i kontrast med det patologiske. Normaliteten ble da nært knyttet til likevekt, orden og konsensus (Misztal, 2001). Enkelte hevder at den medisinske normalitetsdefineringen er svært utbredt og til og med øker i dag (Bl.a. Solvang, 1999). Dette perspektivet skal vi se nærmere på i neste kapittel.

En *moralsk definisjon* av normalitet, skiller mellom rett og galt og kan dermed bevege seg på ulike nivå fra individ- til samfunnsnivå. Denne definisjonen er avhengig av hvilke livsprinsipper, verdier og normer som regnes som verdifulle i en gruppe eller et samfunn. Avviksatferd blir i denne sistnevnte forståelsen "atferd som bryter med allment aksepterte verdier, normer og holdninger" (Aasen, 1986:30). Noen typer handlinger blir internalisert som umiddelbart aksepterte, mens andre reageres på. Problemer med denne type definisjoner, blir da det å identifisere normene. Hvis avviksatferd beskrives som normbrudd, er det da i en snever eller vid forstand av ordet norm? I teorien er normer definert ganske abstrakt.

Goffman henviser for eksempel til mer usynlige og u-uttalte normer, noe som er en vid definisjon av begrepet. Normbrudd kan også brukes i en mye snevrere betydning hvor reglene og normene er uttalte og eksplisitte. Dette kan være skolens regler eller mer generelle regler, som f. eks det å stjele, eller bruke narkotika. Aasen bruker Homans definisjon for å operasjonalisere begrepet norm;

”Utsagn fra flere medlemmer i en gruppe, ikke nødvendigvis fra alle, som sier at medlemmene bør oppføre seg på en bestemt måte i bestemte situasjoner” (Homan i Aasen, 1986:33).

Problemet her blir da som vi har sett tidligere, hvor mange må være enige for at en norm er en norm? Hvem må være enige, et representativt utvalg? Hva med makt? Teller noens uttalelser mer enn andres? Kan uttalelsene motarbeides? Foucaults normaliseringsbegrep skiller seg for eksempel fra Goffmans ved å være mer makroorientert og mer upersonlig. Begrepet er også nært knyttet til disiplin og makt som muliggjøres ved kunnskap og teknologi, mens Goffman er i større grad åpen for at folk kan manipulere reglene og hvordan de selv framstår (Misztal, 2001). Hva med at ulike miljø kan ha ulike normer? Studien til Willis (1977) av arbeiderklassegutter viser for eksempel hvordan guttenes hjem- og fritidsnormer bryter med skolens normer. Normer avhenger med andre ord av sted, tid, grenser og generasjoner, noe som igjen kan gjøre de vanskelige å avdekke (Aasen, 1986).

En fjerde måte å definere avvik på, er gjennom en *reaktiv definisjon*. Her defineres avvik ut fra en negativ reaksjon på atferden. En stemplingsteoretisk definisjon av avvik vil slik falle inn under en slik tenkemåte. I følge for eksempel Garfinkel (1967) er det å studere sosial orden og normalitet lettest i de situasjonene noen bryter med dette. For å finne normene i en kultur ser man hvordan aktørene rundt reagerer på atferden og kan slik få en indikator på hvilke normer som er gjeldende (Aasen, 1986). Problemet blir da å identifisere avviksreaksjonen: Hvilken type reaksjon skal til for å definere atferden som avvikende? Er det kvaliteten på reaksjonen, eller kvantiteten? Hvordan vet vi at en merkelapp som settes på en elev er en avvikende merkelapp? (Ibid.). Reaktive definisjoner viser implisitt til normer ved at de alltid vil ha en basis i normative vurderinger. En moralsk og en reaktiv definisjon av avvik er slik komplementære heller enn konkurrerende. Normene skapes og opprettholdes gjennom reaktiv atferd og denne atferden reflekterer normer (Aasen, 1986).

For å beskrive skolekulturene og hva lærerne opplever som problematferd, har jeg valgt å rette fokuset mot lærernes definisjoner av problematferd. I hvilke tilfeller beskriver lærerne at

de reagerer på en atferd, og hvordan begrunner de dette? Hva legger de vekt på i definisjonen av problematferd?

Hvilke typer barn som oppfattes som problematiske, og hvordan de betegnes, har variert historisk. Hvilke aktører som har vært involverte i definisjonsprosessen har også variert. Et kort historisk sammendrag med vekt på ulike begrepsbruk og ulike aktørers interesser på feltet, kan belyse dette nærmere.

4.1.2 Et historisk blikk på avvik i den offentlige skolen

Enhetsskolens utvikling beskrives ofte positivt; den har ført til en sosial utjevning, til likeverd, og til likestilling uavhengig av bakgrunn og status. Froestad (1998) hevder derimot at utviklingen ikke bare var positiv. For oppnå likhet på tvers av sosiale klasser, måtte man skille ut andre deler av elevmassen som allerede befant seg i allmueskolen. For disse ble det opprettet hjelpeklasser, særklasser og særskoler med støtte av lovverk og statlig institusjonsbygging. Skillet mellom sosiale klasser ble erstattet med skillet mellom det normale og det unormale (Froestad, 1998).

Før 1889 hadde det vært frivillig å sende barna på skolen, men etter innføringen av abnormskoleloven i 1881 ble det skoleplikt for alle *abnorme*³⁴. De abnorme var bl.a. *de idiotiske, de døvstumme og de blinde*. Disse skulle gå i en egen skole; abnormskolen, en skole utenfor ”normalskolen” (Ravneberg, 2001). Etter hvert som medisinske- og psykologiske impulser ble tatt inn i skolen, fikk man andre muligheter til å differensiere barna, som f.eks. intelligenstagning. Ulik IQ skilte mellom *idioter, imbecile og debile* (Ibid.). I 1948 kom et forslag om å gjøre debilkategorien større, og at man skulle skille mellom *sinker* og *tilbakestående*. Pedagogene skulle ha ansvar for debilkategorien, mens legene skulle ha ansvaret for de to andre. I 1950 fikk man en fordeling mellom Sosialdepartementet og Kirke og Undervisningsdepartementet. Sistnevnte skulle ha ansvar for normalskolen, men også for de evneveike (tilbakestående), som skulle gå på evneveikeskole. Disse skolene skulle ta opp elever som lærerne i normalskolen mente ikke hadde utbytte av vanlig undervisning, men som likevel hadde potensiale til å lære noe.

³⁴ Abnorm gikk ut av språket i 1915, også fordi man mente samlekategoriene var for stor. Skolefolk mente at blinde og døve hadde større mulighet for å tilegne seg kunnskap enn de åndssvake, og at kategorien skulle reserveres for de sistnevnte (Ravneberg, 2001).

De *forsømte og fordervede* barna ble skilt ut på en annen måte enn de abnorme. Disse ble sendt på skolehjem og skulle oppdras. Jurister og kriminologer var aktørene som var mest involvert i denne utskillelsen på grunn av tilknytningen til fengselsvesen og strafferett, men også teologer var involverte (Ibid.) Ut over på femtitallet ble også pedagogene mer interessert i disse skolehjemsbarna. Vanskelige barn ble inndelt i tre kategorier; de *vanskelige barna med nevropatisk konstitusjon*, de *vanskelige barna med psykopatisk konstitusjon* og de *vanskelige barna med miljøfeil*. Ansvarer ble todelt. Pedagogene fikk ansvaret for gruppe tre, mens de to andre ble oppgaver for psykologien og psykiatrien. Disse to sistnevnte gikk på verneskoler. De miljøskadde barna skulle gå på spesialskoler og fikk betegnelsen *barn med tilpasningsvansker*. I 1953 ble barnevernloven vedtatt, og en fikk opprettet barnevernsnemnder i hele landet, hvor staten nå hadde rett til å ta barnet fra foreldrene i spesielle tilfeller (Ibid.).

Spesialpedagogikken ble eget fag i 1961. Samtidig ble skolehjemmene, hjelpeskolen og abnormskolen nå slått sammen til ett skolesystem; spesialskolesystemet, og spesialundervisning ble felles betegnelse for undervisningen. I 1955 ble det lovfestet at skolestyrerne var pålagt å sørge for hjelpeundervisning. I 1959 ble skolen utvidet fra syv til ni år. Pedagogisk psykologisk tjeneste fikk nå en sentral rolle i utskillellesprosessen av de som skulle ha hjelp. I 1964 ble det foretatt en behovsansalyse og foreslått utbygging av tiltak for *barn- og ungdom med tilpasningsvansker, døve, tunghørte, blinde, svaksynte, evneveike og talehemmede*. Spesialundervisningen økte fra ca 4.000 elever rundt 1950, til 19-20.000 elever ved overgangen til 1960 årene. På 1970-tallet fikk man en motreaksjon på segregeringen. Det ble rettet kritikk mot den individorienterte behandlingen, og man fokuserte på at disse elevene også hadde rett til å bli integrert. Spesialundervisningen skulle inn i den vanlige undervisningen, og inn i klasserommene.

I dag kalles særlige undervisningstiltak overfor blinde, døve, psykisk utviklingshemmede, dyslektikere og barn med tilpasningsvansker, fremdeles for spesialundervisning. Privatskoleloven gjelder for private skoler, og grunnskoleloven (også kalt opplæringsloven) for de offentlige. I grunnskolelovens paragraf § 1-2. og § 5-1 sies det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, og elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Tilsvarende gjelder for de private skolene. (Privatskoleloven og

Opplæringsloven). Med andre ord er de fleste elevene integrert i skolen, og skal få et tilbud der, dersom det ikke er helt spesielle grunner for noe annet. På tross av et sterkere fokus på integrering, hevder enkelte at dette skillet mellom det normale og det unormale likevel har fortsatt i dag, men nå *innad* i skolen. De vanligste formene for spesialundervisning er nemlig fremdeles enetimer samt gruppeundervisning utenfor klasserommene. (Sørli og Nordahl, 1998).

Defineringen innad i skolen er tema i min studie. Hvis jeg slik har avgrenset meg til å ta for meg defineringen i skolen, hvordan skal en så gå videre og avgjøre hva en skal ta med i en fremstilling av skolen? En kritikk som ofte har blitt rettet mot interaksjonistiske studier og klasseromstudier, er mangelen på forankring i en kontekst (bl.a. Tyler, 1988). Denne forankringen vil jeg derfor forsøke å se nærmere på både teoretisk og empirisk; i delkapittelet nedenfor er fokuset rettet mot det teoretiske.

4.2 Hva er en skole?

Ordet skole kommer opprinnelig fra det greske ordet *skhole* som betyr fritid (Tyler, 1988), eller som det står i Gyldendals store leksikon (Bull, 1972); *frihet fra kroppsarbeid og beskjeftigelse med åndelig arbeid*. Definisjonen berører dermed ikke hvordan skolen organiseres. I dag brukes begrepet skole med ulikt innhold. I studier som skal sammenligne to eller flere skoler, sammenlignes noen ganger praksis, andre ganger skolens organisering, eller skolens ethos blir forsøkt beskrevet.

Hvordan skolen blir framstilt som institusjon varierer både mellom ulike fag og innad i fagene. Perspektivene varierer både med hensyn til om strukturene eller aktørene vektlegges i forskningen, men også i synet på makt; om man har et konsensus-, eller konfliktperspektiv på studien. Strukturalister ser f. eks en sterk sammenheng mellom pedagogikk, ideologi og skolens apparater for kontroll og overvåkning, mens en funksjonalistisk modell vil kunne forklare skolens form som funksjonelle svar på usikkerheten, variasjonen og sammenkoblingen av arbeidsmiljøet (Tyler, 1985). Kollegialitet kan for eksempel sees på som et kollektivt svar på rutinekrav fra teknologien. Denne funksjonelle teorien ser skolen som årsaksrettede funksjoner og legger ikke interesser, forståelser og ansikt - til ansiktsrelasjoner betydning (Tyler, 1985, 1988).

KAPITTEL 4

TEORI

De organisatoriske modellene av skolen har beveget seg fra Webers byråkratimodell til teorien om skolen som et løst koblet system. Skolen slipper unna mye av det klassiske byråkratiske arbeidet fordi mye av det administrative er lagt til et nivå over skolen. Likevel kan det hevdes at skolen har enkelte trekk fra Webers idealtipe for byråkrati, men modellen bør i følge Tyler modifiseres hvis den skal brukes på skolen (Tyler, 1985). I stedet for å behandle modellen som en enhetlig størrelse, må man se etter dimensjoner eller karakteristikk for et byråkrati. Etter innføringen av L-97 kan byråkratimodellen ha blitt mer aktuell. Det hevdes for eksempel at det er blitt en økende byråkratisering av lærerne etter at arbeidsdelingen mellom administrasjon og lærere er endret. Nå skal lærerne ta over en stor del av planleggingen som tidligere ble utført av administrasjonen (Bl. a Hustad, 2002).

En annen modell som ofte blir brukt i administrativ- og organisasjonsvitenskap er skolen som et løst koblet system. Tyler hevder at det finnes flere varianter av denne tilnærmingen. En variant er ”organised anarchy” som innebærer at målene til organisasjonen er uklare eller ambivalente, at teknologien er uklar og at de formelle strukturene heller mot anarki (Tyler, 1985). En annen definisjon av løs kobling gjøres av Weick:

‘if two systems either have few variables in common or if the common variables are weak compared to other variables that influence the system’ (Weick i Tyler, 1988: 87).

I Weicks tilfelle vektlegges det at det er løse forbindelser mellom undergruppene i organisasjonen. Det hevdes at administrasjonen er annerledes i skolen enn i mange andre organisasjoner. Skolen er sjelden enig om ett sett regler, det er sjelden inspeksjon for å se hvordan reglene blir fulgt, eller feedback for å forbedre føyeligheten. En tredje definisjon av løs kobling gjøres av Meyer og Rowan. De forstår løs kobling som:

[when] ‘structure is disconnected from technical (work) activity, and activity is disconnected from its effects’ (Meyer og Rowan i Tyler, 1988:89).

Ut fra denne forståelsen er det en svak kobling mellom administrasjon og lærere. Gjennom en undersøkelse basert på selvrapportering fra administrasjonen samt observasjon, finner Hannaway and Sproll blant annet at administrasjonen bruker liten tid til opplæring av lærerne (Tyler, 1988.). Skolen vedlikeholder derimot sin legitimitet via myter og riter og beholder derfor offentlig tillit.

Et teoretisk problem er lokaliseringen av den løse koblingen. Er den mellom stabile undergrupper, eller betegner den at det ikke er forbindelse mellom mål, teknologi og

organisasjon, eller at det er en tett kobling fra kontrollnivå og løs kobling innad? (Ibid.). Forskningen på området viser motstridende svar på hvilket type miljø som gir en løs kobling. Perspektivet er på tross av disse problemene velegnet på skolen, men bør i følge Tyler suppleres med en mer strukturell teori. Han hevder at perspektivet mangler svar på hvilken rolle verdier spiller (Tyler, 1985, 1988). Innenfor det organisatoriske perspektivet er det en uenighet om synet på makt og autoritet. Ligger makten i kollegiale normer og verdier i lærerprofesjonen, (Hanson) i den fysiske atskillelsen av lærerens arbeidsplass (Lortie), eller i den indre utviklingen av skolesystemet (Tyler, 1985)?

En kan også stille spørsmål når det gjelder hvor velegnet disse teoriene er å bruke på det norske skolesystemet i dag. Etter at L-97 ble satt i verk, er det flere ting som har forandret seg i den norske offentlige skolen. I den første definisjonen av skolen som et løst koblet system ble det lagt vekt på at målene til organisasjonen er uklare. Som vi har sett i bakgrunnskapittelet er målene i L-97 langt mer presisert enn tidligere, i tillegg til at målene er pålagte siden læreplanen er blitt en forskrift. *Hvordan* dette skal utføres er likevel fremdeles uklart og det kan se ut som skolene leter etter sin form (Sørli og Nordahl, 1998). Det settes i gang ulike prosjekter, som f. eks ”Ungdomstrinnets pedagogikk ” på min skole, i tillegg til at lærere fra eksempelskoler som Ringstabekk reiser rundt til andre skoler for å fortelle hvordan de jobber. ”Organised anarchy” teoretikerne hevdet at et kjennetegn på skolen som et løst koblet system, vil være at teknologien er uklar. Hvis skolens teknologi forstås som pedagogikk, er en form for pedagogikk ikke pålagt og kan slik oppfattes som uklar. Lærernes pedagogiske opplæring varierer både med hensyn til om de er utdannet på universitet eller høyskole, hvilke skoler de er utdannet ved og når de ble utdannet. På den andre side er visse deler av arbeidsformen pålagt. Det finnes føringer når det gjelder at eleven skal ”lære å lære”, at minimum 20 % av arbeidstiden skal brukes på prosjektarbeid, samt at læreren skal opptre som veileder. I tillegg er lærerne pålagt mye mer samarbeid enn før på grunn av teammodellen. Når det gjelder Steinerskolen står lærerne mer fritt når det gjelder valg av arbeidsmåter og lærestoff, mens målene og begrunnelsen for målene, er sterkere enn i den offentlige skolen (Se også en nærmere utdyping i bakgrunnskapittelet om de to skolene).

I en interaksjonistisk eller fenomenologisk tilnærming til skolen, vil skolen ikke sees på som en gitt og solid struktur, men det vil derimot legges hovedvekt på en fremstilling av skolen som et produkt av de kollektive møtene mellom lærere, studenter og administrasjon.

Variasjonene mellom skolene kan slik forklares gjennom de ulike meningene, forhandlingene og strategiene til de individuelle aktørene som er involverte. Innenfor dette perspektivet befinner flere avviksstudier seg, som oftest med et elev- og klasseromperspektiv. Mange av disse studiene dreier seg også om konflikter mellom lærere og elever. Problemet med disse studiene er ofte at det mangler en sosio-historisk dimensjon som kan forklare de normative forandringene i skolelivet. Den byråkratiske strukturen, slik den beskrives i dette perspektivet, kan i tillegg virke som om den bare er et skall hvor det handles innenfor (Tyler, 1985).

Motsatt kan en del mer strukturorienterte studier mangle helt aktører som handler. Et mål vil da være å finne ut hvordan man skal kombinere de formelle skolestrukturene med motiv, strategier og hverdagslivet til lærere og studenter (Tyler, 1985, 1988). Tyler foreslår derfor å lage en syntese av det organisatoriske og det interaksjonistiske perspektivet på skolen.

I et slikt perspektiv som forsøker å kombinere meningsinnhold og struktur, kan man definere skolen slik; *"A localised administrative entity concerned with the face-to-face instruction of the young, usually on a single site"*. (Tyler 1988:9). Denne definisjonen fokuserer både på de formelle organisasjonsegenskapene til skolen, samt skolens romlige avgrensning, men fremhever også hvor sentrale ansikt-til- ansiktrelasjonene er i instruksjonspraksisen. Begrepet skole benevner her både regulære samhandlingsmønstre og fysisk infrastruktur.

De *formelle* strukturene ble forsøkt belyst gjennom en presentasjon av skolene i kapittel 2. I analysen fokuseres det på lærernes *opplevde* strukturer og begrensninger blant annet gjennom hvilke arenaer lærerne henter verdiene og legitimeringene deres fra. Gjennom å se på lærernes meninger og argumenter kan en i tillegg beskrive noe av meningsaspektet ved samhandlingen i skolen. Det trenges i tillegg en avgrensning av hvilke forhold *rundt* skolen en skal ta med i fremstillingen. Dette diskuteres nedenfor.

4.2.1 Skolekonteksten

I boken "The social context of the school"(1967) skiller Eggleston mellom tre nivåer av sosiale kontekster: *Miljøet rundt den enkelte elev*, slik som sosial klasse, holdning og erfaring. *Det interne sosiale miljø på skolen*, som sosiale relasjoner, organisering og verdier, og *det eksterne sosiale miljø*. Den eksterne konteksten omfatter nabolaget, lokale reguleringer, og administrasjonen utenfor skolen. Miljøet rundt den enkelte elev trekkes inn i min oppgave dersom lærerne vektlegger dette i sine beskrivelser av "problematferd". Det vil da være lærernes fortolkninger av miljøet. Det interne sosiale miljø, i form av hvilke verdier en kan

finne i skolene, blir diskutert både i kapittel 6 og 7. Skolene i denne studien ligger geografisk rett ved siden av hverandre, og er derfor tilknyttet de samme ytre instanser som bydelsadministrasjon, oppvekstavdeling, PPT og barnevern. Den eksterne konteksten skiller seg derfor fra hverandre bare der det er ulike rettigheter mellom private og offentlige skoler, som i økonomi, lovgivning samt læreplan. I kapittel 2 ble det gjort forsøk på å framstille denne eksterne konteksten, samt indre ulikheter skolene i mellom. Den videre fremstillingen av konteksten blir mest sentral i forhold til lærernes fortolkning og opplevelser av de strukturelle begrensningene. Trekker lærerne inn strukturelle føringer i definisjonen og legitimeringene av definisjonene?

Skolen er pålagt å rette seg etter lovgivning, forskrifter og læreplan. Den må forholde seg til staten, hjemmet til elevene, samt institusjoner som PPT og BUP. Ut fra den historiske framstillingen nedenfor kan det se ut som om skolen er åpen mot samfunnet rundt seg og lar seg forandre. Jeg har valgt å se kort på hvilken argumentasjon de ulike politiske partiene har satt opp som mål og kriterier for skolen, og hvilke områder og samfunnsverdier man har ment skal være grunnlag for skolens praksis, fra etterkrigstiden og fram til i dag. Denne diskusjonen tar implisitt opp grensesettingen mellom skolen og andre samfunnssfærer, og viser at skolen kan betegnes som et åpent system: Skolesystemet tar inn over seg nye verdier fra samfunnet rundt og endrer seg over tid. Hvilke verdier skolen vektlegger er sentralt i defineringen av den ”ideelle elev” og i defineringen av hvem som blir ”problematiske”. Ved hjelp av Boltanski og Thévenots teori vil jeg i analysen belyse mer eksplisitt hvilke verdier lærerne trekker fram når de legitimerer ”problemkategoriene” sine. Deres analytiske tilnærming tas derfor opp etter denne historiske framleggingen.

4.2.2 Skolen og samfunnet rundt

Hvis man ser på de politiske partienes begrunnelser og mål for utdanningen, har den variert historisk. De to første tiårene etter andre verdenskrig var det størst vekt på utilitaristiske begrunnelser (Telhaug et al. 1999). Utdanningen skulle tjene samfunnet og tilpasse seg det. Etter hvert snur dette om. I 1960-70 årene slår nyradikalismen seg fram med en sterkere individorientert målsetning. Spørsmål om hva utdanningen betyr for den enkelte blir aktuelt. Det at utdanningen skal tilpasse seg samfunnet blir nedtonet, og det blir derimot snakk om å motarbeide visse trekk ved samfunnet. I slutten av åttiårene og ut over på nittitallet kommer

man igjen tilbake til en mer makrososiologisk legitimering. Skolen må tilpasse seg endringene i storsamfunnet, med internasjonale strømninger og globalisering (Telhaug et al,1999).

Det har også vært en stor uenighet når det gjelder hvor ansvaret for skolen skal ligge. Ligger det hos staten, kommunen, markedet, eller hos det sivile og det private samfunn? Staten har lenge vært hovedaktøren, men i dag spiller flere arenaer sammen. Det gis tillit til det offentlige omsorgssamfunnet, men på samme tid gis det tillit til det sivile og det private samfunn. Spesielt Høyre vil gi ”markedskreftene” og brukerne mer innflytelse over skolen, mens venstresiden vil gi mer tillit til det sivile samfunn. Likhet og likeverd har hatt oppslutning fra alle hold fram til 1980-90 åra, men fra da av toner spesielt Høyre og Frp ned dette. Også andre politiske parti vil forene likhetstanken med større valgfrihet, og enhetsskolen og utjevningssideen taper terreng. Effektivitetslegitimeringen og skolens kunnskapsformidlende oppgave har fått størst tyngde på høyresiden, men etter hvert også på tvers av partiene (Telhaug et al,1999).

I 1973-1977 er venstresiden på offensiven i utdanningspolitikken. De står for en individorientert utdanningstenkning³⁵, samtidig som likhetstanken og enhetsskolen står sterkt. Man kjemper for å bygge ned konkurransen i skolen blant annet via redusert karaktergivning. På åttitallet blir det igjen en større avstand mellom høyre og venstresiden. Høyre satser nå på effektivitet, konkurranse, hardt arbeid og sortering. Også utover nittitallet er det to motpoler; høyresiden kjemper for større innflytelse fra brukerne og markedet, samt institusjoners, foreldres og elevers frihet, mens ulike konstellasjoner fra venstresiden kjemper for like muligheter, likeverd, samt offentlig og politisk engasjement i skolen (Telhaug et al,1999).

Konklusjonen til Telhaug et al. viser at 80 og 90-tallet karakteriseres sterkere av en ”både- og tenkning” enn tidligere. Omsorgsstaten bygges ut, samtidig som det sivile samfunnet og det private innsats får større tillit. Skolen gis ansvar for formidling av fellesskapsverdier, og likhet og sosial rettferdighet er sentrale verdier. Samtidig utfordres dette verdigrunnlaget både av en større aksept av ulikhet og valgfrihet, samtidig som skolens kunnskapsformidlende funksjon, effektivitet og nærhet til næringslivet blir viktig (Ibid.). Historisk kan det derfor se ut som om flere og flere sfærer trenger seg på. Som et redskap til å analysere skolen som et

³⁵ Individorientert men ikke individualistisk.

åpent system og dets verdisystemer, kan en bruke Boltanski og Thévenots (1991, 1999) analytiske tilnærming til å komme et stykke på vei. Teorien vil også være et hjelpemiddel til å sette argumentene og legitimeringene angående problematferd inn i en større sammenheng. Som vi skal se er det ikke et skarpt skille mellom verdisystemene innad og utenfor skolen. Ved hjelp av denne tilnærmingen vil jeg forsøke å gi en beskrivelse av skolene ut fra hvilke verdiordener som trekkes veksler på i lærernes argumentasjon og legitimering av problemaspektene. Dette perspektivet vil jeg derfor ta for meg nedenfor.

4.3 Problematferd og legitimeringstvang

I følge Boltanski og Thévenot (1999) kan mange situasjoner i hverdagslivet analyseres ved behovet for legitimering av handling. I visse øyeblikk blir aktiviteten til personene som er involverte i en kollektiv handling *kritisk*, og en tvinges til å reflektere over hva som er galt. Samhandlingen stopper opp, og det oppstår en diskusjon, enten på et uformelt eller formelt plan. Aktørene må produsere argumenter for å støtte eller legitimere sitt syn. I dette øyeblikket setter aktørene i gang en forhandlingsprosess, hvor de må finne noe utenfor dem selv som kan bestemme hva som er rettferdig. Aktørene må finne en felles definisjon, eller felles plattform med hva, eller hvilke fakta som er relevant for situasjonen³⁶. En slik situasjon kaller Boltanski og Thévenot *et kritisk øyeblikk*. Det kritiske øyeblikket står i fokus i handlingsteorien til Boltanski og Thévenot (1991, 1999), og utdypes derfor nedenfor:

³⁶ Denne beskrivelsen har ført til at Boltanski og Thévenot er blitt anklaget for å være for konsensusorientert, eller at de ikke har vært helt klar med hensyn til hvor de står når det gjelder dette. Som svar til denne kritikken hevder Boltanski at denne beskrivelsen gjelder et rettferdighetsregime, men at det selvfølgelig finnes regimer som ikke er så likevektsorientert som dette, som f. eks regimer de kaller voldsregimer og kjærlighetsregimer (Wagner, 1999). De velger slik en pluralistisk og deskriptiv løsning ved å beskrive ulike handlingsregimer. Når det gjelder kjærlighetsregimet og voldsregimet settes en rettferdighetstankegang til side, slik at disse regimene er ikke basert på et likevektsprinsipp og kan kjennetegnes av en svak refleksivitet. Boltanski skiller altså mellom flere ulike interaksjonstyper, blant annet kjærlighet, vold, presisjon og rettferdighet (Wagner, 1999). I denne oppgaven er det ikke alle disse fire, men det sistnevnte, rettferdighetsregimet, det fokuseres på. Også her finnes det hierarki og makt, men det kan være ulikt fra situasjon til situasjon hvem som har makten, slik at argumentasjonene må studeres før man vet utfallet av disputten. En typisk karakteristikk for rettferdighetsregimet er ønsket om likevekt, og man trekker derfor på kollektive verdier for å legitimere sine argumenter. Disse kollektive verdiene kan f. eks finnes innkapslet i lover og regler. En slik situasjonsbeskrivelse som vektlegger likevekt og rettferdighet, passer som sagt ikke alltid. Dette betegner som sagt krisesituasjoner, situasjoner man håper på skal gå over snart og hvor man må komme til enighet for å løse problemet. Disse rettferdighetssituasjonene er også situasjoner hvor man har gitt opp konvensjonelle og personlige løsninger. Aktørene forutsettes slik i disse situasjonene å ha en viss form for kalkulering. (Denne formen for kalkulering viser til det at aktørene kan vurdere verdier av ulike størrelser opp mot hverandre. De regnes slik som refleksive). (Boltanski og Thévenot, 1999).

4.3.1 Det kritiske øyeblikket

Begrepet kritisk øyeblikk forsøker å gripe både personenes kritiske og refleksive aktivitet, men også vise til at en slik situasjon er relativ uvanlig. Disse situasjonene håper man skal gå over snart, og man forsøker å komme til enighet for å løse problemet.

En lærer kan ofte tenke på en elev som en ”problemelev”, han kan gjøre praktiske prioriteringer ut fra dette, og ofte stilles det ikke spørsmålstegn ved verken kategoriseringen av eleven, eller handlingen læreren gjør ut fra kategoriseringen. Et kritisk øyeblikk oppstår når noe ”forstyrrer”. Det at andre lærere, foreldre, jeg, BUP eller PPT stiller spørsmålstegn ved defineringen, og ber læreren begrunne den, gjør at han får behov for å legitimere sitt standpunkt. Læreren må reflektere over hva han opplever som problematisk og gi eksempler. Han eller hun produserer samtidig argumenter for å legitimere sitt syn. Det at det stilles spørsmål ved kategoriseringen løfter latente legitimeringer fram i lyset, og gjør argumentene eksplisitte.

I følge Boltanski og Thévenot (1991,1999) kan argumentene og rettferdiggjørelsene i de fleste situasjoner knyttes til seks ulike verdiordener som de presenterer i form av seks verdener. Disse verdiordenene viser til ulike likevektsprinsipper med ulike type verdier og bedømmelser av hva som regnes som bra eller dårlig. Utgangspunktet for disse prinsippene er at de må være så generelle at en person kan stå for dem uansett hvilken sosial karakteristikk en nykommer til diskusjonen har. Disse seks verdenene har Boltanski og Thévenot konstruert på bakgrunn av feltarbeid i debatter, klassiske filosofiske tekster, samt ”how to”- guider som spenner fra praktiske guider om kreativitet, til en øvingsbok i ”public relations”. Disse seks verdenene er *Inspirasjonsverden*, *Den hjemlige sfæren*, *Opinionsverden*, *Den sivile verden*, *Markedet* og *Den industrielle verden*. Presentasjonen av verdenene gjøres ved henvisning til hvilke personer og objekter som har verdi der, hvilke kvaliteter som anses som viktige, og hvilke handlinger som gir verdi.

Den industrielle verden til Boltanski og Thévenot (1991,1999) beskrives gjennom effektivitets- og produktivitetstermer. For å presentere verdenen bruker de eksempler fra skoler og bedrifter. Aktørenes verdi i denne verdenen vurderes i om de er effektive og produktive. Boltanski og Thévenot (1991) viser til at eksempler på mislykkede personer i denne verden er enten de handicappede, de umotiverte eller de ineffektive. Sentralt for denne verden er å tenke målbart, framtidsrettet og langsiktig.

I **Markedsverden** er verdiene knyttet til rikdom, pris og økonomisk verdi for varer og tjenester i et konkurranseorientert marked. Ting blir vurdert etter den pris de kan oppnå. Det er alltid viktig å få det beste partiet, og å gjøre den beste handelen. Ytelse og konkurranse er sentrale stikkord. (Boltanski og Thévenot, 1991 og 1999). I Lamont et al. (2000) hevdes det at amerikanere i større grad enn franskmenn, bruker argumenter knyttet til denne verden når de skal legitimere sitt syn på rasisme, eller seksuell trakassering. Markedet blir da sett på som åpent og rettferdig, og hvis kvinner eller svarte blir diskriminert, betyr det at de ikke får konkurrert på jobbmarkedet på lik linje med menn og hvite.

Referanser til **inspirasjonsverden** gjøres når en tillegger personer verdi uavhengig av andres mening eller anerkjennelse. En verdifull person har en eller annen forbindelse med en ytre kilde hvor denne verdien kommer fra. Følelser og kreativitet står sterkt. Som eksempler på viktige personer nevner Boltanski og Thévenot (1991 og 1999) artister, kunstnere og åndelige ledere. Handlinger og kvaliteter som verdsettes høyt i inspirasjonsverden er å drømme, forestille seg, gjøre opprør eller ha spesielle, originale eller emosjonelle erfaringer, samt spontanitet og det å være klar for forandringer, ha god fantasi, og en indre bevegelse. Personer i denne verden vil vekk fra normer og vaner og søker heller originalitet. Noen personer kan til og med få bruk for et eget språk for å uttrykke sin originalitet (Ibid.).

I den hjemlige sfæren har en person autoritet ikke på grunn av kunnskap, men på grunn av ens tilhørighet til en familie eller område (lokalitet). Generasjon og hierarki, tradisjoner og det personlige er viktige stikkord i denne verdenen, slik at både sjefer, slekt, konger og fedre kan være viktige personer i denne verden. Det å være dannet og godt oppdratt, eller ha den riktige sosiale bakgrunnen kan være essensielt for om porter blir åpnet eller lukket. Dette er en verden som handler om å være korrekt, heller enn lovlig eller eksakt. Man skal følge skikk og bruk og tradisjonen, og gjøre sin plikt (Ibid.). Måten denne verdenen blir beskrevet på hos Boltanski og Thévenot knytter skikk og bruk, tradisjoner og dannelse nært sammen med det borgelige og en elite³⁷. Slik jeg har valgt å forstå denne verdenen kan skikk og bruk og tradisjon løsrives fra det borgelige i en norsk kontekst. Den norske tradisjonen har vektlagt det særnorske; dialekter, nynorsk og det lokale, i opposisjon til de elitistiske og borgelige

³⁷ Kanskje mest tydelig i Boltanski, 2002.

idealene, som nærmest har blitt regnet som antitetisk til norsk kultur³⁸ (Lauglo, 1995). Lauglo fremhever også den betydningen det populistiske, i betydning folkelige, har hatt på undervisningen i skolen, i politikken og i det som regnes som typisk norsk. Vektleggingen av det lokale og foreldrenes medbestemmelse i skolen, regner han også som et norsk populistisk trekk (Ibid.). Tilknytningen til et lokalområde er kanskje derfor en mer sentral verdi i den norske hjemlig sfære enn det å være knyttet til en borgelig familie? I forhold til min empiri ble også den snevre betydningen av ”den hjemlige sfæren” aktuell. Det å opptre som autoritet i form av det å være foreldre eller lærere når det gjelder oppdragelse og det å opptre korrekt, kan også sies å være verdier fra denne hjemlige sfæren.

I *opinionsverden* tillegges en person verdi ut fra andres mening om ham, og antall personer som anerkjenner han. Dette er ikke nødvendigvis knyttet til personens selvoppfatning, men kan tvert i mot være i motsetning til det. Sentrale personer kan være stjerner, kjendiser, journalister eller opinionsledere. Disse er store når de er kjente, synlige, anerkjente, suksessfulle og overbevisende. Viktig er merker, presseutgivelser, image, eller det å skape relasjoner gjennom å snakke og spre rykter om noen (Ibid.). Et skolerelatert eksempel fra opinionsverden kan være en elev som vurderes i forhold til om vedkommende er populær eller ikke i en klasse³⁹.

I den sivile verden står kollektiv velferd høyt. Det å sikre det felles beste og ta vare på generelle eller kollektive interesser er her viktig. En person har derfor størst autoritet dersom vedkommende viser seg mer som en person som tilhører en gruppe, enn et individ. Han er derfor gjerne en representant for enten et parti, en masse, et kollektiv eller lignende. Et eksempel her kan være arbeiderbevegelsen. Verdiene er offisielle, og finnes ofte i regler, koder, prosedyrer og sivile rettigheter. Det samme gjelder for viktige handlinger; de er kollektive og ofte offisielle. Likheter, solidaritet og rettigheter er derfor sentrale begreper (Boltanski og Thévenot, 1991 og 1999). Thévenot og Lamont (2000) viser også til at likhetsbegrepet har ulike konnotasjoner og kombinasjoner i Frankrike og USA. I USA kombineres ofte sivil argumentasjon med markedsargumentasjon, mens det er vanligere i

³⁸ Den spesielle og lite sentrale posisjonen ”borgelige” fag som for eksempel latin og gresk har hatt i Norge kan sees historisk. Fra så tidlig som i 1869 ble naturvitenskap og moderne språk mulig å velge i stedet for klassiske språk som latin og gresk. Etter 1884 ble klassiske språk nærmest bannlyst, og klassiske fag overlevde bare som en spesialiseringsretning (Lauglo, 1995).

³⁹ Se en diskusjon om dette sistnevnte i analysen, kapittel 6.3.6.2

Frankrike å kombinere sivil argumentasjon med industriell (Thévenot og Lamont, 2000). Det kan se ut som at man i Norge forstår likhet på ulike måter. Dette diskuteres nærmere nedenfor i kapittel 4.3.2.

Evalueringsformene i de ulike verdenene omfatter med andre ord kriterier fra både økonomi, politikk, moral og teknikk (Lamont og Thévenot, 2000). Verdenene er konstruksjoner som varierer historisk og kulturelt⁴⁰. Noen blir mer og andre mindre gjeldende med tiden, men de eksisterer også alle parallelt. Boltanski og Thévenot bemerker at verdenene ikke nødvendigvis har den samme betydningen innen ulike samfunn. De åpner også for at det vokser fram flere verdener enn disse seks. En syvende verden de selv har foreslått, er en ”miljøverden”. En skjematisk oversikt over verdenene og kriteriene finnes i appendikset som vedlegg 2⁴¹.

Hovedvekten i min studie er ikke lagt på det å beskrive hvordan disse verdenene varierer historisk, eller det å skildre forholdet mellom skole og samfunn, men jeg vil likevel komme

⁴⁰ En kritikk som har blitt rettet mot denne tilnærmingen, er at den kan risikere å bli en form for universalisme. Ved å forutsette at disse verdenene finnes i *alle* kulturer, kan det bli et problem i studien av ikke-vestlige kulturer. Et argument som kan forsvare deres framgangsmåte, er at de tar utgangspunkt i *aktørenes* uttalelser, og er slik åpne for framveksten av andre verdener enn de seks-syv de selv nevner. De sier selv at de overkommer problemene med universalisme og ubegrenset pluralisme ved å operere med en begrenset pluralitet. Begrensningene finnes i form av ulike verdener med innad konsistente verdier, samt objekter og prinsipper som man bruker som referanse for å legitimere en handling (Boltanski og Thévenot, 1999). Dette er noe som også Wagner trekker fram i sitt forsvar av tilnærmingen. Han presiserer også at *Rethinking Comparative cultural sociology* (2000) ble skrevet som et svar på anklagene om at verdiordenene var typisk franske. I denne boken brukes verdenene også på amerikanske forhold (Wagner, 1999). De hevder også at i noen nasjoner/kulturer er visse verktøy lettere tilgjengelige og aksepterte som legitime, enn i andre (Lamont og Thévenot, 2000). I tillegg åpner de for at begrepene kan ha ulike konnotasjoner i ulike kulturer.

⁴¹ Boltanski og Thévenot er ikke de eneste som opererer med verdiverdener. Marcuse skiller mellom to verdisystemer. Det ene prinsippet kaller han lystprinsippet, hvor en umiddelbar tilfredsstillelse, lyst og glede og fravær av fortregning er dominerende. Dette sies å være verdier typisk for forbrukersfæren. Ziehe mener at disse verdiene også er karakteristiske for en ungdomssfære (Aasen, 1986). Det andre prinsippet kaller Marcuse for realitetsprinsippet, eller prestasjonsprinsippet. Dette er karakteristisk for en produksjonssfære hvor verdier og handlinger som slit og arbeid, effektivitet, konkurranse og produktivitet nevnes som stikkord (Ibid.). Ziehe beskriver dette som typiske verdier for voksenverden. Han påpeker altså en generasjonsskløft hvor voksenverdiene står i motsetning til ungdommens verdier. Som vi ser ligner Marcuses produksjonssfære på Boltanski og Thévenots karakteristikk av den industrielle verden med verdier som effektivitet og produktivitet. En verdi bruker imidlertid Marcuse og Boltanski og Thévenot ulikt. Marcuse har konkurranse som en sentral verdi i denne sfæren som han kaller produksjonssfæren. Boltanski og Thévenot skiller derimot ut konkurranse fra sin industrielle verden og lar den betegne en annen verden, markedsverden. Todelingen til Marcuse er slik langt mindre nyansert enn Boltanski og Thévenots seks verdener. Som vi skal se i analysen er også flere enn to verdisystem brukt i skolene. Ziehes skille mellom generasjoner utelater i tillegg at bruken av verdiene er situasjonsavhengig. Også Walzer tar for seg ulike verdiordener (Wagner, 1999). Han knytter hver orden til spesifikke institusjoner i stedet for slik Boltanski og Thévenot gjør, knytter dette til ulike situasjoner og påpeker at flere ordener kan eksistere parallelt, eller hierarkisk innen en institusjon. Boltanski og Thévenot forsøker heller ikke å gi generelle rettferdighetskriterier, men ser hvordan de blir brukt. De påberoper seg heller ikke å kunne forutsi/determinere hvordan situasjonen blir vurdert. Dette er avhengig av den enkelte disputten (Wagner, 1999).

inn på dette i avslutningen i kapittel 7.3. Jeg har allerede forsøkt å vise til en mulig tolkning av ”den hjemlige verdenen” i en norsk kontekst. Nedenfor har jeg også forsøkt å diskutere mulige konnotasjoner til begrepet likhet ut fra en norsk kontekst⁴². Andre modifikasjoner av verdenene i forhold til min empiri, diskuteres i analysekapittelet.

4.3.2 Flere likhetsbegrep?

Moody og Thévenot hevder at i USA forstås ”likhet” som like individuelle rettigheter, mens i Frankrike ble det lagt mer vekt på solidaritet for å overkomme ulikhet (Lamont et al., 2000). Opp igjennom historien til den norske offentlige skolen har det vært en konflikt om en skal legge mest vekt på effektivitet i forhold til fag, eller om det skal legges vekt på likhet. Hvordan likhet har blitt forstått har også variert. Dette kan illustreres ved hjelp av et lite historisk tilbakeblikk på faglige svake elever. Forenklet kan en uttrykke meningsendringen når det gjelder vekt på faglig kunnskap versus likhet som *segregering*, *integrering* og *inkludering* (Befring og Tangen, 2001). Selv om disse tre periodene viser hovedtendensene i de ulike historiske fasene, eksisterer de samtidig også parallelt.

Fra 1881 ble ulike grupper som trengte spesialtilbud *segregert*. De som trengte faglig ekstrahjelp ble tatt ut av skolen og sendt på spesialskoler. Den faglige progresjonen ble prioritert foran fellesskap og likhet med klassen. Når det gjelder argumentasjonen i forbindelse med segregeringen, kan dette derfor legitimeres i industrielle termer: Ved at mange elevgrupper problemdefineres og fjernes fra klassen, vil den gjenstående klassen yte bra og kunne være mer effektiv og produktiv.

Etter kritikk av spesialskolene på 1970 tallet ble disse gruppenes likeverd satt i fokus, og *integrering* og normalisering ble nye slagord. Fremdeles ble de fleste elevene gitt spesialundervisning utenfor klassemiljøet, men nå på den samme skolen som de andre (Sørli og Nordahl, 1998). Det ble et sterkere fokus på likeverd enn før, men den faglige progresjonen i klasserommet skjøv fremdeles elever ut på enerom. Tanken ble her å spesialbehandle for å oppnå likhet. I dette tilfellet legges det vekt på en sivil argumentasjon

⁴²Ulike konnotasjoner mellom Frankrike og USA når det gjelder likhetsbegrepet blir også spesielt trukket fram og diskutert hos Thévenot og Lamont (2000).

med likhetsbegrepet Hernes (1975) kaller **resultatlikhet**⁴³. Elevene behandles ulikt og det brukes ulike ressurser for å oppnå likt resultat. Dette likhetsbegrepet kan sies å representere likhetstenkningen som er karakteristisk for enhetsskolen i Norge.

Selv om denne integreringstanken og denne måten å tenke likhet på i stor grad gjelder også i dag, ble begrepet *inkludering* lansert i utdanningsdebatten på 1990-tallet (Håstein og Werner, 2001). I stedet for at de elevene som er utenfor skal inn, slik integreringsbegrepet viser til, mener man med begrepet inkludering at ”*alle skal inn*”. Likeverd blir nå *viktiger* enn den faglige progresjonen. Utdanningen skal appellere til ”hele mennesket” hvor sosial kunnskap står sentralt. Alle elevene skal inkluderes i et fellesskap og alle er spesielle i seg selv. Også opplæringsloven §1-2 støtter denne tankegangen. Det kan se ut som om det opereres med et nytt likhetsbegrep. Dette gjenspeiler seg også i læreplanen:

Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap. (L-97:58).

Mens Hernes (1975) fire likhetsbegrep stopper fremstillingen av skolen med integreringstanken og resultatlikhet, sentralt for enhetsskolen, kan man kanskje påstå at beskrivelsen over antyder et femte likhetsbegrep. I tillegg til å ha likhet økonomisk og juridisk, legges det også vekt på at elevene har krav og rettigheter når det gjelder ”**fellesskapslikhet**”. Alle har rett til å ta del i et sosialt fellesskap. Hvor mye likhet blir vektlagt og hvordan likhet forstås i de to skolene i denne undersøkelsen, kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

4.3.3 Kritikk av argumenter

En aktørs kritikk av en annens argumenter kan hovedsakelig deles i to typer, avhengig av alvorlighetsgrad. Argumentene kan enten hentes fra den samme verdenen, eller argumentene kan hentes fra en annen verden. Argumentene settes slik på en prøve eller på en virkelighetstest. I det første tilfellet registreres feil eller tabber som lett gjøres om, mens argumenter fra en annen verden skaper en mer radikal kritikk. Hvis læreren blir avslørt i å ta

⁴³ I Hernes (1975) diskusjon av likhetsbegrepet i skolen, trekker han frem fire måter å forstå begrepet på: *Formallikhet* som knyttes til juridisk likhet, men økonomisk ulikhet. *Ressurslikhet*, som vektlegger økonomisk likhet og gratis skole. *Kompetanselikhet* som vil gi ressurser etter evne. Jo lenger utdanning eller innsats, jo mer bistand, og tilslutt *Resultatlikhet* :ulikhet i ressursinnsats gir likhet i resultat. (Hernes, 1975).

hensyn til at en elevs familie er rik når eleven får en karakter, oppleves dette som urettferdig. I en slik situasjon er det faglig prestasjon som skal gjelde og ikke familiebakgrunn. Læreren lar her symboler fra *den hjemlige sfæren* telle i den *industrielle verden*. I dette tilfellet er det én verden som er relevant og én som ikke er det.

Man kan også oppleve at to relevante verdener møtes. Dette er en enda mer grunnleggende kritikk fordi det er en kritikk av det virkelighetstesten er basert på. Man kan f. eks være usikker på hvilken test som skal brukes, eller som er relevant i sammenhengen, fordi to relevante verdener møtes. Disse situasjonene kaller Boltanski og Thévenot tvetydige situasjoner. Enkelte på Steinerskolen opplever at gjennom en tilpasning til det offentlige, er det blitt viktigere å måtte gå igjennom et pensum og ha prøver. Også hvilke fag som regnes som viktige, blir endret. Det blir nå viktigere å ha fag som anses som direkte samfunnsnyttige, som f. eks data, enn å ha selvutviklende fag. Det blir en konflikt om hva som er viktigst av å ha en matematikktime eller å øve i skolens kor eller å gjøre andre kunstneriske aktiviteter som er særegen for deres skole og pedagogikk. Det blir her en strid om relevans i mellom verdier fra *den industrielle verden* og *inspirasjonsverden*.

Et alternativ til kritikk, er å inngå et kompromiss mellom to verdener (Ibid.). Et eksempel kan være hvordan likhetsprinsippet og effektivitetsprinsippet kombineres når det gjelder svake elever i skolen. Skolen skal være et sted hvor man skal få faglig progresjon. Dette kan bli et problem for svake elever i en klassesituasjon hvor nivået er for høyt. Samtidig er det sentralt i skolen at alle elever skal behandles likt og få være del av et sosialt fellesskap, noe som ikke blir oppfylt dersom eleven tas ut. Det at disse to legitimeringene inneholder motsetninger gir vage og inkonsistente argumenter som lett kan kritiseres. Disse argumentene kan imidlertid styrkes ved at de objektiveres i institusjoner eller lignende (Boltanski og Thévenot, 1999). I mitt eksempel finnes disse motstridende prinsippene både i lovverk og læreplan (F. eks opplæringsloven §1-2, samt i det syvdelte mennesket i L-97). Lærerne må derfor løse dette ved hjelp av ulike former for kompromisser. Elevene kan for eksempel være ute av klassen i noen timer, og inne i klassen resten av tiden.

Verdenene kan slik sett være konkurrerende i enkelte tilfeller, mens de i andre tilfeller kan leve side om side med hverandre, eller påvirke hverandre. I min oppgave vil jeg vil se nærmere på måten lærerne forsvare sine posisjoner ved hjelp av ulike typer generaliserte

argument. Jeg har som sagt, ikke observert disse diskusjonene eller forhandlingen mellom partene, men gjennom intervju forsøkt å få lærerne til å gjøre argumentene sine eksplisitte. Dette er også en strategi som brukes av Thévenot og Lamont (2000).

4.4:Oppsummering

Mye av forskningen på mikronivå dreier seg om de ”problemdefinertes” identitet, og hvordan de har reagert på andres definering av dem. I denne oppgaven blir informantene, i motsetning til mye stemplingslitteratur, *de som definerer*, heller enn *de som defineres*. Fokuset blir disse informantenes definisjoner eller konstruksjoner av problematferd. Disse definisjonene vil jeg forsøke å knytte opp mot en større samfunnsmessig sammenheng ved å forsøke og beskrive hvilken type argumentasjon og legitimering lærerne bruker for å begrunne definisjonene sine.

I min studie vil lærerne oppleve ”et kritisk øyeblikk” i intervjuene⁴⁴. De må der argumentere for *hvorfor* de definerer atferd, eller elever som ”problematisk”. Lignende situasjoner kan lærerne oppleve i møte med foreldre, BUP eller PPT. Lærerne må argumentere for sitt standpunkt, og det kan oppstå konflikter mellom ulike oppfatninger av hva som er rettferdig og legitimt å problemdefinere. Læreren er stilt overfor en rekke krav fra læreplan, lovgivning og samfunnet rundt skolen. Han kan ikke oppfylle alle disse kravene, og må derfor prioritere. Hvis en lærer skal legitimere hvorfor han synes en elev er problematisk, kan han begrunne dette ut fra læreplanens krav og verdier. Hvordan disse kravene skal prioriteres i forhold til hverandre står det derimot lite om i læreplanen. Læreren må da prioritere ut fra hva han oppfatter som legitimt i samfunnet for øvrig. Dette gir lærerne et relativt stort frihetsrom for legitimering. Ved å bruke Boltanski og Thévenots tilnærming kan en undersøke legitimeringene lærerne bruker nærmere. Hvilke argumenter opplever lærerne som legitime?.

Gjennom aktørenes behov for å legitimere handlinger (eller språkhandling) med generaliserte argumenter, kan man få et inntrykk av hvilke logikker det trekkes på innenfor de enkelte skolene. En kan få øye på hvordan lærerne trekker grenser, og slik forstå konteksten deres. Selv om flere er underlagt de samme strukturene, kan begrensningene oppleves ulikt. Jeg vil derfor se på hvilke verdier, argumenter og legitimeringer den enkelte trekker på. I følge Wagner kombinerer Boltanski og Thévenot slik aktør- og strukturperspektivene:

⁴⁴ En slik tilnærmingstype til ”kritiske øyeblikk” bruker bl. a Lamont og Thévenot (2000) i boken *Rethinking Comparative cultural sociology*.

KAPITTEL 4

TEORI

”Trying to synthesize its theoretical elements, it achieves what it does by combining an observation of situated actions, where situations are always in need of interpretation (as indeed in interactionism), with the analysis of the registers of justification and evaluation, which are mobilized in the situation but transcend it, and the study of the elaboration of devices (*dispositifs*), both material and cognitive, that are meant to stabilize situations and can potentially create widely extended and relatively durable social phenomena (this being the usual domain of macro-sociology).” (Wagner, 1999:346).

Jeg vil også forsøke å peke på hva som kan støtte og supplere disse rettferdiggjørelsene ovenfra, som lovgivning, institusjoner, fastlagt praksis osv.

Jeg vil altså skildre de to skoletypene ut fra hvilke problemaspekt som nevnes, samt ut fra hvilke argumenter og legitimeringer som brukes. Jeg vil i tillegg diskutere om disse argumentene kan kategoriseres i forhold til Boltanski og Thévenots verdener. Ut fra en slik analyse kan en få et bilde av hvilke verdiordener som er viktigst i de ulike skolene.

Denne rettferdiggjøelsespraksisen er ikke beskrevet i skoleforskningen og kan derfor være interessant å studere sosiologisk. Ved hjelp av Boltanski og Thévenots tilnærming vil dette stå i fokus i min studie.

Hvilke verdener kan man forvente at de ulike skolene kommer til å bruke i legitimeringene av problemaspektene sine? Brukes det flere konkurrerende verdilogikker for å legitimere ett og samme problemaspekt? Ut fra det jeg har skrevet om den norske likhetsbegrepet kan en anta at effektivitetslegitimeringen er svekket i den offentlige skolen. Er det slik? Hva med Steinerskolen? Bruker de slike argumenter? Er det slik at stadig flere verdener trenger seg på og forventes å bli hørt i skolen? Disse spørsmålene diskuteres videre i analysen i kapittel 6, mens det i neste kapittel sees nærmere på spesifikk forskning gjort på problematferd.

5.0 Forskning på problematferd

I dette kapittelet vil jeg fokusere på forskning som dreier seg direkte om problematferd. Først vil jeg ta opp sosiologiske og pedagogiske studier som viser ulike klassifikasjoner og definisjoner av problematferd. Deretter tar jeg opp to dimensjoner av problematferd som er lite belyst i studiene nevnt ovenfor, men som annen forskning legger vekt på. Her blir problematferd knyttet til diagnoser, eller til kategorier som kjønn og klasse. All denne forskningen nevnt ovenfor er gjort på offentlige skoler. Tilslutt presenteres derfor to artikler som tar for seg problematferd i Steinerskolen.

5. 1 Problematferd i empiriske studier

Den empiriske forskningen på problematferd er ofte oppdragsforskning på vegne av en kommune eller et departement. I mange av studiene skal derfor problematferden kartlegges, det skal finnes årsaker til atferden, eller det skal foreslås tiltak for å redusere denne atferden. Denne forskningen foretas i stor grad av pedagoger og spesialpedagoger, og det fokuseres mer på tiltak og tips til læreren og skolen, enn på å diskutere definisjoner av problematferd.

Hvordan problematferd defineres varierer; noen ganger legges fokuset på generelle egenskaper hos eleven, andre ganger vektlegges kontekstens betydning, eller samspillet mellom konteksten og eleven. Definisjonene varierer også om de utelukkende beskriver den observerbare atferden, konsekvensene, eller om de refererer til brudd på skolens regler og normer. De varierer også i hvilken grad de viser at problemene kan være relative. Mange ganger knyttes definisjonen til lærerens eller andres vurdering av hva som er ”normalt” i skolen, hvor det problematiske da blir det som ikke faller inn under denne normalitetskategorien. Definisjonene kan også skille seg fra hverandre i innhold avhengig av hvilket formål de skal brukes til. I denne framstillingen av tidligere forskning, har jeg i hovedsak konsentrert meg om *tre* ulike studier hvor lærerne er informanter, og der problematferd blir definert eksplisitt. Studiene har varierende formål, men et påfallende likt innhold i definisjonene, noe som vi skal se nærmere på nedenfor.

Stebbins studier (1971 og 1975) er kvalitative sosiologiske studier hvor det fokuseres direkte på lærernes definisjoner av situasjoner med problematferd. Dette gjør disse to studiene svært interessante og relevante for min studie. Ogden (2001), samt Sørli og Nordahl (1998), som

har gjort de to neste studiene, som er kvantitative, har alle publisert en rekke bøker på emnet problematferd og har også skrevet flere KUF-rapporter⁴⁵. Nordahls- og Ogdens forskning og uttalelser refereres i tillegg svært ofte i media når problematferd er tema. Undersøkelsene jeg har valgt ut av disse forskerne er forholdsvis nye og er gjort på norske forhold. Ogdens- samt Sørleie og Nordahls studier, er pedagogiske studier, og har derfor et mer praktisk formål enn Stebbins' sosiologiske. Selv om alle tre studiene klassifiserer og beskriver problematferd, er vekten hos Stebbins mer orientert mot å forklare og forstå situasjonsdefinisjoner, mens de to andre studiene vil finne et omfang av problematferd og en løsning på problemet, gitt bestemte definisjoner av problemene.

På tross av mange ulike formuleringer og motivasjoner, vil jeg nedenfor forsøke å argumentere for at problematferddefinisjonene i disse tre studiene er svært like, og at alle tre studiene kan sies å presentere problematferd som variasjoner av *tre eller færre tema*:

1. Hindring av effektivitet i klasserommet.
2. Problemer med "sosial mestring".
3. Brudd på skolens regler eller mer generelle regler.

Som vi skal se nedenfor er denne inndelingen basert på forskernes egne inndelinger som er delvis overlappende. Hva som legges i hvert tema utdypes og diskuteres under hver av studiene.

5.1.1 Stebbins studier (1971 og 1975)

Stebbins studier er basert på feltarbeid i et klasserom. Målet med begge studiene var å generere hypoteser ut fra felldata som kan beskrive hvilke måter lærere definerer, eller gir mening til dårlig oppførsel i klasserommet. Dette var et tidlig forsøk på å studere situasjonsdefinisjoner utenfor et laboratorium. 1971-utgaven er formulert som en artikkel i *Sociology of Education*, mens 1975-utgaven er en mer utfyllende bokutgave.

⁴⁵ I KUF-rapport (2000): "Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse" var Nordahl leder, mens Sørleie var medlem av faggruppa. KUF-rapporten (1998): "Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaring med, og syn på elevatferd" er skrevet av T.Ogden. Sørleie har også skrevet : *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problemadferd*. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" utgitt av NOVA (1998), mens Sørleie og Nordahl har jobbet sammen om : "Hvordan utvikle gode opplæringstilbud til elever med atferds- og relasjonsvansker?" i *Utfordrende ungdom i skolen* ; I.M Helgeland (Red) (1994).

KAPITTEL 5

FORSKNING PÅ PROBLEMATFERD

En sammenfatning av Stebbins funn viser at elevenes oppførsel stemples av lærerne som udisiplinert :

“when it is seen as impeding the teacher’s instructing effectiveness or the student’s learning potential, or when it is simply violating the rules of classroom conduct or any combination of these three.”
(Stebbins;1971:223).

Skiller denne definisjonen av problematferd seg fra sammenfatningen min på forrige side? Stebbins definisjon fremhever tre situasjoner hvor atferden regnes som udisiplinert. Enten blir lærerens effektivitet redusert, elever blir forstyrret, eller klasseromsreglene brytes. I begge de to første tilfellene blir *effektiviteten* i klasserommet redusert. Disse to situasjonsbeskrivelsene kan derfor sammenfattes som ”hindring av effektivitet” som jeg kalte punkt 1. I det tredje tilfellet legges det vekt på at *klasseromsreglene brytes*. Denne siste situasjonsbeskrivelsen kaller Stebbins ”order for order’s sake”, fordi det i noen tilfeller ikke ser ut som det er noen annen årsak til at reglene må overholdes enn at reglene er der. Denne beskrivelsen kan plasseres under temaet ”brudd på skolens regler” som utgjør punkt 3 i min sammenfatning. Det å skille mellom problematferd som skyldes hindring av effektivitet og det som skyldes brudd på klasseromsregler er ikke ukomplisert: Hvis en elev vandrer rundt i klasserommet eller snakker høyt, vil denne atferden *både* kunne forstyrre effektiviteten i klasserommet og samtidig bryte klasseromsregler. Det som er interessant er at *konsekvensen* av atferden vektlegges i det ene tilfellet, mens i det andre tilfellet er selve handlingen det settes fokus på. Ut fra Stebbins definisjon utheves og vektlegges ikke ”problemer med sosial mestring” som var mitt punkt 2. Som vi skal se senere i kapittelet, er dette derimot et sentralt punkt i de neste to studiene.

Eksempler Stebbins gir på problematferd er tilfeller hvor elevene snakker eller hvisker uten lov, når de er involvert i sideaktiviteter, eller når de oppleves som drømmende og fjerne. Disse definisjonene av problematferd ble likevel ikke brukt entydig og konsekvent av lærerne: Om en og samme atferd ble definert som problematisk varierte med hensyn til *type uregelmessig oppførsel, nivå på akademisk uttrykk, måte å te seg på, og om eleven jobbet slik læreren forventet av ham eller henne*.

I det tilfellet lærerne snakket om problematiske elever identifiserte de elevene i forhold til faglig evne ganske røft. Siden hovedfokuset til forskerne ikke var orientert mot

fagprestasjoner, brukte lærerne stort sett betegnelsene svak, middels og sterk faglig (Stebbins, 1971).

Etter en komparasjon mellom klasserom i Jamaica og Canada, fant Stebbins (1975) små forskjeller i observasjonene. Ut fra data genererte han så flere hypoteser: Lærerne har et sett av reaksjonsmønster knyttet til problemelever som aktiviseres under visse forhold: *De unngår å provosere de elevene de har mest trøbbel med. De har en forvaringsorientering når det gjelder faglig svake elever, og de ser på den kronisk forsentkommende elev som et uløselig problem som må tåles på tross av at dette kan komme i konflikt med læringen* (Ibid.).

Det å snakke i timen, ble spesielt de flinke som jobbet etter lærerens forventninger konfrontert med. De andre ble ikke snakket til. Stebbins formulerte derfor en hypotese om at læreren her ville unngå konfrontasjoner med ”problemelever” hvis elevene ikke forstyrret de andre. Straffen ble her oftest formulert som en påminnelse. Læreren sa også bare ifra til *en* elev selv om mange var involvert. Hvem som ble konfrontert med dette, var avhengig av ryktet den eleven hadde, og hvor synlig det var. Det å være involvert i en sideaktivitet ble bare slått ned på dersom det var under en forelesning eller leksjon, og ikke mellom to oppgaver. Her unngikk ikke læreren konfrontasjoner selv med ”problemelevne”. Det å være fjern, eller å drømme seg bort, ble slått ned på på ulike akademiske nivå, men igjen fikk ”problemelevne” slippe unna. Helhetlig ble gjennomsnittselever mest konfrontert med dårlig oppførsel. Hvis elevene hadde gode karakterer knyttet lærerne ofte forstyrningen til at de var ferdige, trengte oppmerksomhet, eller lignende. Det å være sen, ble også møtt på ulike måter avhengig om eleven hadde en godkjent unnskyldning eller ikke. Hva som ble sett på som godkjent var stort sett det at forutsetningene var ukontrollerbare og avhengig av om elevene brydde seg om at de kom for sent.

Ut fra Stebbins studier kan vi se at elevenes *like* problematiske oppførsel ikke slås ned på eller stemples likt. Elevene blir med andre ord forskjellsbehandlet blant annet avhengig av deres faglige nivå og lærerens tidligere erfaring med eleven. Det er med andre ord en selektiv stempling av elevene, i motsetning til hva skolens oppførselsreglement tilsier. Det at en lærer skal forhold seg til 25-30 elevers oppførsel samtidig, tilsier at læreren må prioritere hva og hvem han skal slå ned på. Læreren må bedømme situasjonen og handle raskt. Stebbins hevder at en ut fra dette, og også ut fra andre studier, kan hevde at lærere har et ”problemelevsett” og

på samme måte et sett for ”de flinke og veltilpassede”. Dette settet av måter å reagere på aktiveres ved enkelte tegn, og setter da i gang lærerens predisponerte definisjon av situasjonen. Disse hverdagsdefinisjonene formes og stabiliseres ved gjentakelse, og blir dermed vanskeligere å angripe eller endre.

Dette er som sagt, en eldre utenlandsk studie. Kan man forvente noe annet i norske skoler i dag? Er det fortsatt like stor fokus på effektivitet og overholdelse av skoleregler? Er det slik at læreren forholder seg ulikt til elever avhengig av karakterer? Er en ”flink” elev i dag noe annet enn en karaktersterk elev?

5.1.2 Sørli og Nordahls undersøkelse (1998)

Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998 er en kvantitativ kartleggingsstudie som ser på omfang og utslag av problematferd, samt mulige årsaker til dette. Det ble rettet et særlig fokus på å avdekke og forstå mistilpasning og tilkortkomming i skolen, og det ble gjort et forsøk på å knytte funnene til den praktiske virksomheten i skolen. Forskningsprosjektet inngikk i ”Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling” og ble ledet av en spesialpedagog (Sørli) og en pedagog (Nordahl). Disse ble bl. a veiledet av professor Terje Ogden som har gjort studiene vi skal se nærmere på etter denne.

Rapporten bygger på en kartleggingsstudie som ble gjennomført i 1995 blant lærere, elever og foreldre i 16 vanlige grunn- og videregående skoler i to større kommuner. Sørli og Nordahl gjorde i tillegg en oppfølgingsstudie i halvparten av klassene to år senere.

Undersøkelsen er som sagt en flerinformantstudie som ser både på lærerens, elevens og foreldrenes definisjoner av problematferd. Den skiller seg fra Stebbins studie ved at forskerne gir lærerinformantene en *gitt* definisjon av problematferd. Lærerne skulle ut fra denne definisjonen, skille ut elever i klassen. Forskerne hadde da understreket at både inagerende og utagerende atferd skulle inngå i definisjonen. Resultatet ble at ca 10 % av ungdomsskoleelevene ble karakterisert av lærerne som elever med atferdsproblem⁴⁶. Studien er altså mer opptatt av omfanget av ”problematferd”, enn informantenes *egne* definisjoner og

⁴⁶ Foreldrenes definisjoner av sine egne barn støttet lærerne i 7 av 10 tilfeller. Noen var ikke enige i at barnet deres hadde atferdsproblemer, mens andre mente at de hadde det på tross av lærerens vurdering av eleven som *ikke*-atferdsproblem. Elevene skulle også selvrappportere sin atferd og 40-50 % mente at de hadde problematferd iblant, mens 7-10% mente at de viste dette hyppig. Resultatene viste slik ganske godt sammenfall av prosentfordelingen til de ulike informantgruppene.

situasjonsbeskrivelser. Det er likevel interessant å se om mine informanternes *egne* definisjoner inneholder de samme aspektene som de som f. eks Sørli og Nordahl har brukt i sin ferdige definisjon.

I begynnelsen av studien bruker de betegnelsen problematferd som en fellesbetegnelse for utagerende og inagerende atferdsutslag som de har hentet fra Terje Ogden:

Problematferd omfatter all elevatferd som kan skape problemer i skolen fordi den 1) bryter med gjeldende normer og regler, 2) hemmer læring og /eller utvikling hos eleven selv eller andre elever, 3) hindrer positiv samhandling/og eller 4) hindrer undervisning og læringsaktiviteter (jf. Ogden 1991, i Sørli og Nordahl, 1998:73).

Som vi ser ligner denne definisjonen Stebbins' (1971). Enten brytes normer, eller så hindres effektiviteten til læreren eller elevene. I tillegg nevner definisjonen det å *hindre* sosial samhandling. Denne formen vektlegger det aktive og viljestyrte mer enn det passive og ikke nødvendigvis valgte, som i det å falle utenfor i en sosial setting. Sørli og Nordahl sier likevel eksplisitt i beskrivelsen av denne definisjonen at den inneholder både utagerende og inagerende atferd.

Ut fra alt materialet sitt fant Sørli og Nordahl ut at todelingen mellom utagerende og inagerende problematferd var for lite presis. Gjennom faktoranalyse kom de derfor fram til et flerdimensjonalt problematferdsbegrep med fire atferdsdimensjoner: *1) Undervisnings- og læringshemmende atferd, 2) utagerende atferd, 3) antisosial, eller klart normbrytende atferd og 4), sosial isolasjon*⁴⁷.

Den vanligste, i betydning hyppigste, typen problematferd, kalte de *undervisnings og læringshemmende atferd*. Dette gjelder elever som drømmer seg bort, som er trøtte, bråkete, eller rastløse, som forstyrrer andre, eller sier negative ting om skolen eller lærere. Disse elevene har ofte ikke gjort leksen, kommer for sent, hører ikke etter, har ikke med seg det de skal og følger ikke råd eller instruksjoner. Undervisnings- og læringshemmende atferd betegner slik en type atferd som bare er knyttet til skolekonteksten, noe som indikerer kontekstens betydning for årsaken til problematferd. Det å være distraheret var den formen for problematferd de fant hyppigst på alle klassetrinn. Bråk og uro var derimot så vanlig blant alle elevene, at forskerne ikke kunne kalle dette kjennetegn ved en bestemt gruppe elever (Ibid.).

⁴⁷ Den samme inndelingen bruker T. Nordahl i sin avhandling for dr. polit graden i 2000: *En skole - to verdener : Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev og lærerperspektiv*.

Dette siste funnet kommer kanskje overraskende på mange. Tidligere ville nok en elev blitt karakterisert som et problem dersom han eller hun bråkte eller var urolig i timen. Mye av kritikken som har vært rettet mot skolen både i Norge og andre land, har nettopp gått på at det er for mye bråk i timene (Bl. a Der Spiegel, mai 2002, samt PISA undersøkelsen 2000⁴⁸). Kanskje er det så vanlig med bråk i klassen at lærerne har vennet seg til det og oppfatter det som normalt? En annen grunn til at bråket tolereres nå kan være en konsekvens av at den pedagogiske metoden som brukes krever mye samarbeid mellom elevene som ikke kan gjøres lydløst. Sørle og Nordahl hevder selv at det er hyppighet og varighet som avgjør om bråket blir problemdefinert.

Den andre typen problematferd kalte de *utagerende atferd*. Denne ble knyttet til sosial samhandling mellom elevene. Her var krancling, slåssing, det å svare tilbake, og det å bli lett sint, regnet som typisk for utagerende atferd. Atferden er rettet mot andre (Ibid.). Både det å hemme undervisningen, hindre sosial samhandling eller å bryte normer, som Sørle og Nordahl har plassert i de andre kategoriene, kan skyldes utagerende atferd. Kategorien utagerende atferd virker slik veldig generell og lite presis.

Den problematferden som var minst vanlig i deres empiri, ble betegnet som *antisosial, eller klart normbrytende atferd*. Dette innbefattet atferd som tyveri, bruk av alkohol eller narkotika, mobbing etc. Mobbing var her mest vanlig. *Sosial isolasjon* som var forskernes siste kategori, var for forskerne overraskende nok, en like stor gruppe elever som den med utagerende atferd. Denne gruppen utgjorde elever som var engstelige, deprimerte, triste, ensomme, passive, alene, og som oftest hadde lav selvtillit (Ibid.).

Sørle og Nordahl startet studien med en firedelt oppdeling av problematferd basert på Ogdens studie, men endte opp med en ny firedelt oppdeling basert på deres empiri. Hvordan skiller denne siste firedelingen seg fra Ogdens firedeling som de startet med, og hvordan skiller den seg fra min sammenfatning av forskningen i 5.1?⁴⁹ En kategori hos Sørle og Nordahl som ikke sier noe nytt er *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Dette kan sies å tilsvare ”hindring av effektivitet” som har vært nevnt både hos meg, Stebbins og Ogen.

⁴⁸ Om PISA undersøkelsen: <http://www.ils.uio.no/forskning/pisa>

⁴⁹ Sørle og Nordahls kategorier fremheves i denne diskusjonen i kursiv, mens de andre forskernes kategorier settes i anførselstegn for å lette sammenligningen.

Også kategorien *antisosial atferd* og *normbrytende atferd*, betegner ikke noe nytt bortsett fra kanskje en videre bruk av normbegrepet til Stebbins, slik at det her betegner atferd også utenfor klasserommet som det å stjele og drikke alkohol. Kategoriene *utagerende atferd* og *sosial isolasjon* som Sørle og Nordahl (1998) kommer fram til, er to kategorier som skiller seg både fra min oppsummering og fra Stebbins kategorier. Sørle og Nordahl beskriver utagerende atferd som problemer med sosial samhandling. Som i Ogdens punkt ”hindring av positiv samhandling” vektlegges det utagerende aktive i det å ikke takle sosial samhandling. *Sosial isolasjon* fremhever derimot det å trekke seg bort fra en samhandling. Ingen av disse kategoriene tas opp av Stebbins (1971), mens i min sammenfatning er disse to kategoriene slått sammen til ”problemer med sosial mestring”.

Et interessant problem Sørle og Nordahl støtte på, er også verdt å nevne: *Lærerne* hadde kategorisert en type elever som atferdsvanskelige uten at forskerne forsto hvorfor. Atferden pekte seg *ikke* ut i negativ retning på noen av atferdsområdene som forskerne hadde oppgitt, men lærerne hadde likevel definert dem som ”atferdsproblematiske”. Disse elevene betegnet derfor forskerne som de ”u-problematiske”. Forskerne mistenkte lærerne for antipati for denne gruppen, at det var spesielle oppvekstvilkår som satte fokuset på disse elevene, eller at de hadde kritisk innstilling til skolen (Ibid.). Hvis det var slik at lærerne først skulle oppgi antall elever de oppfattet som problematiske og så deretter angi hvorfor, ut fra forskernes ferdige definisjoner, kan man antyde en annen mulig forklaring. Noen av elevene kan lærerne oppfatte som problematiske uten at forskernes forhåndsdefinisjoner angir grunnen, at lærerens grunngivelse rett og slett mangler på spørreskjemaet. I dette tilfellet mangler for eksempel elevens oppvekstvilkår. Det kan slik være en svakhet i undersøkelsen til Sørle og Nordahl (1998). Styrken i min oppgave er blant annet at jeg opererer med en *åpen* definisjon av problematferd, og slik kan plukke opp uventede definisjoner og grunnivelser.

En generell karakteristikk av problemdefinerte elever, mente Sørle og Nordahl, var at de ofte hadde lavere sosial kompetanse, var faglig sett noe dårligere enn de andre elevene, særlig i basisfagene⁵⁰. De hadde oftere behov for spesialundervisning, hadde mindre arbeidsinnsats enn andre, og var gjerne mindre motiverte og skulket mer. Konklusjonen til Sørle og Nordahl ble dermed at problematferd var et mye mer nyansert felt enn de hadde trodd, og at en derfor burde øke bevisstheten om språkbruken rundt disse. Atferden varierte både i forhold til type,

⁵⁰ I den offentlige skolen betegner basisfag som regel fagene matematikk, engelsk og norsk.

alvorlighetsgrad, og hyppighet. Et forslag de kom med var å bruke begrepet atferdsvansker der problemet oppfattes som elevtilknyttet, og hvor problematferden er hyppig, kompleks, alvorlig og kontekstuavhengig. Begreper som disiplinproblemer, samspillsproblematikk eller problematferd ville de forbeholde bruken til der elevene er problematiske på skolen, men som ikke tilfredsstiller kriteriene til problematferdsbegrepet ovenfor. De hevdet også at sosial kompetanse var en del av den skjulte læreplanen i skolen (Sørli og Nordahl, 1998).

5.1.3 Terje Ogden (2001)

I Terje Ogdens bok fra 2001 fokuseres det på samme måten som i Sørli og Nordahls rapport, på ulike årsaker til problematferd. Som pedagogisk forskning har den også med undervisningsstrategier. Den inneholder også en del teori, samt resultater fra hans egne forskningsprosjekter samt fra andre internasjonale undersøkelser. Hovedvekten av funnene er hentet fra en undersøkelse Ogden gjorde i 1998: ”*Elevatferd og læringsmiljø*”. Denne kvantitative undersøkelsen forsøker å gi et representativt bilde av norske grunnskolelæreres erfaringer og vurderinger. Undersøkelsen trakk ikke inn elevenes individuelle bakgrunn og kjennetegn og begrenset seg til å bare ta opp lærernes erfaringer. I denne undersøkelsen kategoriserer han problematferden i tre typer;

1) læringshemmende atferd hvor atferden får konsekvenser bare for undervisningen og læringsaktivitetene, 2) utagerende og innadvendt problematferd, 3) samt alvorlige norm og regelbrudd hvor atferden får konsekvenser i videre forstand enn den første kategorien.

Den inndelingen er nesten helt lik resultatene som Sørli og Nordahl (1998) kom fram til. Ulikhetene er at Ogdens kategori *utagerende og innadvendt problematferd*, sammenfatter to av Sørli og Nordahls kategorier *utagerende atferd* og *sosial isolasjon*. At likhetene er så store kan blant annet skyldes at Sørli og Nordahl (1998) startet forskningen sin med Ogdens definisjon av problematferd, som han selv bruker i denne studien. Ogden var dessuten veileder på deres studie. På samme måte som i Sørli og Nordahls studie (1998), er det en overlapping mellom kategori 1 og kategori 2. En utagerende oppførsel kan klart hemme læring eller få konsekvenser for undervisningen.

En annen oppdeling Ogden (2001) refererer til, skiller mellom

1) alvorlige og omfattende atferdsproblemer, 2) avgrensede atferdsproblemer, 3) utviklings- og situasjonsbestemte problemer, og 4) læringshemmende atferd/eller disiplin og trivselsproblemer.

Elever med *alvorlige- og omfattende atferdsproblemer* utgjør en liten gruppe som er svært krevende for læreren. Det er vanskelig å avgjøre hvem som har ansvar for disse, i og med at de ofte har en kombinasjon av problemer hvor ulike instanser har ansvar; de kan ha problemer

med helse, psykosomatiske-, psykososiale-, atferds- eller utviklingsproblemer. Når det gjelder *avgrensede atferdsproblemer* har elevene problemer på ett område. De har enten lærevansker, omsorgssvikt, etc. Dette gjør det derfor lettere å plassere ansvar hos enten barnevern, PPT eller skole. Denne elevgruppen er også en større gruppe enn den førstnevnte. *Utviklings- og situasjonsbestemte problemer* er problemer som oppstår i visse situasjoner eller livsfaser. Problemet regnes som forbigående og dermed ikke så alvorlig. Den siste gruppen atferd er *læringshemmende atferd eller disiplin- og trivselsvansker*. Denne type atferd gjør det vanskelig for læreren å undervise, eller vanskelig for eleven å konsentrere seg om sin egen læring. Som Sørli og Nordahl (1998) hevder Ogden (2001) at alle typer elever kan knyttes til denne type atferd innimellom.

Denne siste inndelingen skiller seg ut fra den sammenfatningen jeg gjorde kapittel 5.1. fordi inndelingen vektlegger hvor omfattende problemet er, samt hvem som har ansvaret for problemet. Noen ganger beskrives atferden som situasjonsbestemt, andre ganger refereres atferden i forhold til kvantitet, ansvarsområde eller type atferd. Inndelingen kan slik virke usystematisk og blander ulike logikker. På samme måte som tidligere nevnt, blir det vanskelig å lese resultatene i og med at kategoriene overlapper hverandre.

Som vi har sett, er det små forskjeller mellom definisjonene av problematferd i disse studiene. Både Ogden, Sørli og Nordahl samt Stebbins har sterke likhetstrekk i inndelingene sine. Likhetene kan som sagt, sammenfattes i kategoriene *hindring av effektivitet i klasserommet*, *problemer med sosial mestring*, samt *brudd på skolens- eller mer generelle normer*. Det første temaet er todelt; lærerne blir hindret i å undervise, eller elevenes læring hemmes av dem selv eller andre. Det er konsekvensene av en handling som beskrives. Denne kategorien omfatter både en aktiv hindring av undervisning eller skolearbeid, men også det mer passive ved for eksempel at en ukonsentrert elev ikke får gjort skolearbeid. Kategori to viser til elever som ”strever sosialt”, enten ved at de er sosialt isolerte, eller at de ikke klarer å samarbeide med andre. Kategorien viser til egenskaper ved eleven som er brudd med det forventede eller det ”normale”. Den tredje og siste kategorien viser til elever som ”ikke kan oppføre seg”.

Normbruddene gjelder tilfeller hvor elever bryter *eksplisitte* regler og normer⁵¹. Disse kan enten være skolens regler, eller mer generelle regler som f. eks å stjele eller bruke narkotika.. Vil lærerne i denne undersøkelsen vektlegge de samme tre problematferdskriteriene?

I tillegg til disse tre kriteriene, ble det i studiene over påpekt at ulike typer problematferd skiller seg fra hverandre også når det gjelder alvorlighetsgrad, hvilke situasjoner problematferden vises i, hvem som er ansvarlige, tidsaspektet den vises i, og om atferden oppfattes som kompleks eller ikke. Et moment som ikke er tatt opp i forskningen som er presentert så langt i oppgaven, er at avvik ofte knyttes til individet og til diagnoser. Dette blir derfor temaet i delkapittelet nedenfor. Det er ikke årsaksdiskusjonen som er interessant, men et fokus på at slike definisjoner ofte brukes, og i hvilke sammenhenger de brukes.

5.2 Avviksdefinisjoner knyttet til diagnoser/enkeltindivid

I Solvangs rapport fra 1999 :”Skriftspråk, læring og avvik” hevder han at defineringen av problematferd i økende grad blir knyttet til diagnoser:

“Barns vanskelige atferd i skolen diagnostiseres i stigende grad i medisinske termer. Barna går fra å være late og dumme til å bli dyslektikere, fra å være banditter til å ha MBD og fra å være innesluttete særinger til å ha Aspergers syndrom” (Solvang 1999:95).

Denne spissformuleringen setter fokuset på en historisk utvikling som i stadig større grad favoriserer biologiske forklaringer på sosiale problemer. Dette synet på utviklingen av forklaringer støttes også av forskere som blant annet Conrad og Schneider (1980).

Empirien Solvang bruker for å belyse dette fenomenet i Norge og resten av Skandinavia, er hentet fra forskningsprosjektet hans ”*Spesialpedagogikk og sosiale konsekvenser for brukerne: En skandinavisk sammenlignende studie på feltet spesifikke lese- og skrivevansker*”. Han har undersøkt ulike ståsteder hos eksperter og i utdanningspolitikken på feltet, i tillegg til å intervjuer elever, foreldre, lærere, spesialpedagoger i skolen, samt ansatte i PPT om hvordan lese- og skrivevansker håndteres i skolen. Resultatene viser store forskjeller mellom Norge og Sverige. I Sverige har man i liten grad diagnostisert barn som dyslektikere, men heller jobbet med å tilpasse de pedagogiske metodene slik at *alle* elevene skulle få det tilbudet de har behov for. Hvorfor det mer diagnostiske perspektivet dominerer når det gjelder

⁵¹ En viktig påpekning er bruken av ordet norm. Som nevnt i kapittel 4.1, kan de fleste former for problematferd beskrives som brudd på normer hvis man opererer med en *vid* definisjon av normbrudd. I denne kategorien henvises det imidlertid til en snever bruk av ordet

denne defineringen i Norge, forklarer Solvang ved å peke på hovedsaklig tre årsaker. 1) I Norge er det en segregerende spesialpedagogisk praksis i skolen. 2) Den institusjonelle oppbyggingen av feltet i Norge er spesiell, med PPT knyttet til skolelovens krav om utredning før det gis ressurser. 3) Det at Norge er et lite land gjør det mulig for framtrepende fagfolk å påvirke den nasjonale politikken (Ibid.).

Hans case er lese- og skrivevansker, men også når det gjelder andre diagnoser enn dysleksi, er påstandene relevante. Hans første punkt støttes blant annet av Sørli og Nordahl (1998). De peker på at et individforklarende perspektiv har vært dominerende i skolen, noe en blant annet kan se ved segregeringen av elever til ulike spesialskoler (Sørli og Nordahl, 1998, samt St.prop. nr.1, 1987-88). Selv om det i dag er det et langt sterkere fokus på integrering i skolen, kan en hevde at denne segregeringen har fortsatt fram til i dag, men nå innad i skolen. De vanligste formene for spesialundervisning er fremdeles enetimer samt gruppeundervisning utenfor klasserommet (Sørli og Nordahl, 1998). Utdanningstilbudet i spesialpedagogikk kan også sies å gjenspeile denne individtilnærmingen i og med at studien er organisert i ulike spesialområder knyttet til elevvansker. Denne orienteringen kan en også se i lovverket hvor retten til tilrettelagt undervisning og spesialundervisning er knyttet til den enkelte elev (§1-2 og §5 i opplæringsloven). Disse elevene må gjennomgå en sakkyndig vurdering som består av diagnostisering og vurdering av den enkeltes behov. Som en oppsummering påstår de at:

”Den individorienterte årsakstilnærmingen forvaltes implisitt fortsatt innenfor praksis i skolen, i veiledningstjenester, i praktisering av lovverket og i studietilbudet i fagfelter”
(Sørli og Nordahl, 1998: 37).

Solvang (1999) trekker fram økonomihensyn for å antyde hvorfor dette perspektivet vinner fram. Som vi har sett, peker han på at systemet er lagt opp slik at PPT må diagnostisere en elev før ressursene til skolen blir utløst (Opplæringsloven §5-3). For å få penger må en definere elever som problemelever slik at de kan flyttes ut av klassen, eller at en ekstra lærer kan komme inn. I tillegg påpekes det at generelle budsjettnedskjæringer i skolen fører til større klasser, noe som kan gjøre læreren mindre tolerant overfor elever som opptrer annerledes og er ressurskrevende. Dette favoriserer en individorientering av problemene (Ibid.). Alternativer knyttet til forandring av skolesystemet og undervisningsmåten kan bli vanskelige, både fordi læreren har en presset arbeidssituasjon som i liten grad tillater reformtenkning, og fordi det er langt vanskeligere å få ekstra ressurser uten å plukke ut elever som behovstengende.

I den kommunen som min undersøkelse er gjort, er systemet i forhold til den offentlige skolen endret, slik at denne formen for ressursutløsning ikke er like aktuell. Den offentlige skolen får utdelt penger i begynnelsen av året og kan ganske fritt disponere disse ressursene. For Steinerskolen er det derimot slik ennå at de må søke penger for hver enkelt elev. Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere i oppgaven. Som jeg har nevnt tidligere, er ikke studien min en studie av årsakene til problematferd. Disse studiene blir likevel interessante å se nærmere på når det gjelder legitimeringen av defineringen. I hvilken grad knytter lærerne legitimeringene til diagnoser og individet, og i hvilken grad er slike defineringer etablert praksis?

Også andre klassifikasjoner som kjønn og klasse knyttes ofte sammen med problematferdsdefinering i sosiologiske – og pedagogiske studier. Selv om jeg verken har et kjønn eller klasseperspektiv som utgangspunkt for studien min, er slike funn relevante når det gjelder klassifisering av problematferd.

5.3 Kjønn- og klassespesifikk problematferd

På bakgrunn av kvantitative data fra 20 norske kommuner, presenterer Moen og Øie 13 ulike vanske kategorier (Moen og Øie, 1994 i Fylling, 2000). Guttene dominerer i alle kategoriene, men *minst* når det gjelder bevegelseshemming, hørselsvansker, matematikkvansker og talevansker. Guttene utgjør derimot hele 91% av de som oppfattes å ha adferdsvansker, og 78% av de som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker (Fylling, 2000). At guttene dominerer de to siste kategoriene og ikke de første, er interessant, siden spesielt disse kategoriene kan tolkes på ulike måter. Hvor ukonsentrert skal man være for å bli karakterisert som å ha konsentrasjonsvansker? Og hva er atferdsvansker? Hvis forskerne har bestemt innholdet i begrepene på forhånd gjennom en nøyaktig operasjonalisering, er det ikke sikkert at lærernes oppfatning av begrepets innhold stemmer overens med forskerens.

På samme måte som meg, kritiserer Fylling (2000) at de fleste kategoriseringene av elever er gjort med forhåndsdefinerte kategorier⁵². Hun har derfor utført et empirisk studie av lærernes

⁵² Rapporten er basert på en systematisering av norsk forskningslitteratur på området kjønnsforskjeller i spesialundervisningen.

fortolkninger av jenter og gutter som møter problemer i skolen (Fylling, 2000)⁵³. Hun hevder at tre problemkategoriseringer går igjen i lærernes skildringer: *diagnoser/ syndromer*, *lærevansker og atferdsvansker* (Fylling, 2000). Den første kategorien omfatter elever som har blitt utredet og fått en diagnose. Den andre kategorien hun betegner ”lærevansker”, ble oppfattet av lærerne primært som dysleksi, lese- skrivevansker eller faglig svakhet. Hva som legges i begrepet atferdsvansker problematiseres ikke i Fylling (2000), men hun refererer til forstyrrende atferd, utagering og disiplinvansker i teksten⁵⁴. I problematferdforskningen til Sørleie og Nordahl (1998), Ogden (2001) og Stebbins (1971) var fokuset kun rettet mot det Fylling kaller *atferdsvansker* og dens undergrupper, mens de to andre problemområdene hun nevner, ikke ble tatt opp. Som vi skal se i analysen, trekker også lærerne mine inn en bredere forståelse av problematferd enn det vi har sett tidligere i dette kapittelet.

I Fyllings studie faller de fleste skildringene av problematferd inn under de to siste kategoriene; lærevansker og atferdsvansker. Guttene dominerer i begge disse gruppene. Som vi så i Fyllings presentasjon av Moen og Øie, dominerer guttene også her de kategoriene som er vanskeligst å avgrense eller definere innholdet av. Kjønn ble imidlertid ikke fremhevet spesielt hos lærerne i Fyllings intervjuer. Kjønn dukket bare opp på lærernes initiativ i to av intervjuene. Som oftest måtte derfor forskeren bringe dette opp. Dette kan skyldes at det for lærerne ikke er en sentral kategori, og at problematferd oppfattes som jevnt fordelt mellom kjønnene. Ut fra hennes intervjuer ble det derimot klart at det var en stor forskjell. Grunnen til at kjønnsaspektet ikke ble tatt opp, kan derfor være at det for lærerne regnes som en selvfølgelighet at gutter dominerer noen kategorier, men jenter dominerer andre. Denne påstanden blir også støttet hvis man ser nærmere på hvilke tiltak som settes i gang for å motarbeide teoritrøtthet, hvor for eksempel mopedmekking ofte er hovedalternativet.

Jentene i Fyllings studie falt i en gråson. Dette var elever som lærerne skulle ønske de hadde mer tid til, men hvor andre elever var mer synlige eller mer nødvendige å ta seg av. Også etter at elevene var utredet, fikk jentene mindre oppmerksomhet (også i Vaglie og Stangvik i Fylling, 2000).

⁵³Data er hentet fra et prosjekt med tittelen ”Organisering og tilrettelegging av spesialpedagogiske innsatser i grunnskolen” som ble avsluttet i 1999. Her ble det hentet empiri gjennom intervju med lærere fra åtte norske grunnskoler.

⁵⁴ I hvert fall i den korte gjennomgangen av studien i Fylling, 2000.

Fokus på vinnere og tapere i skolen i forhold til kjønn har gått igjen som et sentralt tema både i sosiologisk- og pedagogisk litteratur. *Hvem* som regnes som vinnere og tapere i skolen har derimot, i følge Fylling (2000), variert med perspektivet på forskningen. Den sosiologiske kvinneforskningen på 70-80- tallet, kom fram til at jentene var taperne i skolesystemet. Det at guttene bråker, gjør at jentene får mindre oppmerksomhet og blir usynlige. På 90-tallet har derimot den *spesialpedagogiske- og psykologiske* forskningen dominert. Her framstilles guttene som taperne. Det fokuseres på guttenes dominans i spesialundervisning⁵⁵ og at skolen ikke klarer å takle guttenes atferd. Jentene derimot får de beste karakterene på ungdomsskolen og dominerer i dag de høyere utdanningsinstitusjoner (Fylling, 2000). I følge denne forskningen har gutter større problemer enn jenter med konsentrasjon og det å sitte stille. Fylling mener at en må komme bort fra tanken om hvem som er vinnere og tapere i skolen av jenter og gutter. Mye av forskningen på problematferd, både i kvinneforskningen i sosiologi og i spesialpedagogisk forskning, har det til felles at de viser at guttene generelt har en mer utagerende og aggressiv atferd, mens jentene trekker seg oftere inn i seg selv og velger usynlighet som strategi (Fylling, 1998, Bjerrum, Nielsen, 1985 og 1987 samt Öhrn, 1990). I følge Fylling må man bli bevisst at ”*synlighet og usynlighet [har] et dobbelt ansikt*” (Fylling, 1998a:147). Oppmerksomhet er ikke bare positivt: Jenter taper oppmerksomhet ved å være stille og tilbaketrukne, men samtidig slipper de negativ oppmerksomhet som gjør at de problemdefineres.

Lærerne i Öhrns studie (1990)⁵⁶ synes lettest å legge merke til de som utmerker seg negativt, både når det gjelder jenter og gutter. Om det var gutter eller jenter som utmerket seg negativt, var imidlertid ulikt klassene i mellom. Öhrn stiller derfor spørsmålstegn ved antagelsen om at jenter er mer tilbaketrukne enn gutter, og at det er det som gjør de ”usynlige”. Derimot ser lærerne jentene mer gruppevis, mens guttene framstår som individer, selv i de tilfellene hvor jentene snakker mye (Öhrn, 1990).

Hun trekker fram jenters og gutters ulike normbrudd som uttrykk for ulike *motstandsstrategier*. Mens jenter har en tendens til å vise passiv motstand og tilbaketrekning,

⁵⁵ De utgjorde ca. 70% av brukerne i Norge i perioden 1993-1997. Fylling har hentet tallene fra (GSI): Grunnskolens informasjonssystem, men disse tallene bekreftes også i St.melding nr 23 (1997-98) (Fylling, 2000).

⁵⁶ Et observasjonsstudie av syv niendeklasser i Göteborg, supplert med intervjuer av elever og lærere i tre av disse klassene.

har gutter mer åpne og eksplisitte normbrudd (Davies i Öhrn, 1990). Dette forklares ut fra at kjønnene blir møtt med ulike forventninger og sosialisering. Når jentene åpent oppjonerer gjør de det ofte på en måte som skolen har vanskelig for å møte. Det lærerne skildrer som typiske for jenter, som å ta kritikk personlig, surne, eller sladre til andre, kan f. eks ikke straffes gjennom å gi en anmerkning. Det at skolen problemdefinerer færre jenter kan ut fra denne forståelsen skyldes at skolen mangler strategier til å møte jenters motstand. En kritikk som kan rettes mot denne forskningen er at hva problematferd er, ut over innadvendt og utadvendt atferd belyses i mindre grad.

Forskere som Willis (1977), Bernstein (1977) og Bourdieu (1986, 1990) har fokusert på klasse når det gjelder problematferd. I følge denne forskningen defineres arbeiderklassens barn oftere som problemelever enn middelklassens, fordi skolen favoriserer denne gruppens interesser og språk. En annen faktor kan være at foreldre fra arbeiderklassen i større grad aksepterer skolens definisjoner av problemer (Brentlinger og Tomlinson i Fylling, 2000). I følge Öhrn (1990) legges oftere middelklasseelever merke til av positive grunner, mens arbeiderklasseelever utmerker seg oftere negativt. Knyttet til kjønn framstår spesielt arbeiderklassejenter som tapere, mens middelklassejenter utmerker seg positivt. Ulikhetene knyttet til klasse var derfor mest markant i forhold til jentene (Ibid.). Kryger⁵⁷ fremstiller derimot arbeiderklassegutter som tapere, mens også her framstår middelklassejentene som vinnere. Som Willis (1977), legger han vekt på at arbeiderklassegutter har mannsideal som ikke passer inn i en feminisert skole. Fylling påpeker her at Kryger ikke skildrer middelklassegutter og arbeiderklassejenter, slik at det blir vanskelig å skille kjønnseffekten fra klasseeffekten (Fylling, 2000).

I Mellin-Olsen og Rasmussens bok *Skolens vold* fra 1975 skildres lærernes kategoriseringer av elever i forhold til klasse. Elever som snakker udannet eller som har sukker på brødet, blir stigmatiserte og latterliggjort av lærerne. Klasse er en sentral kategorisering for lærerne i denne skolen. I Fyllings studie (2000) måtte forskeren derimot trekke inn kjønn eksplisitt for at det skulle bli tematisert hos lærerne. I motsetning til henne forsøkte jeg bevisst å ikke trekke fram noen kategoriseringer verken angående kjønn, klasse eller problemaspekt. Jeg

⁵⁷ Feltarbeid i tre år i en ungdomsskoleklasse, referert i Fylling (2000).

ville derimot se hvilke kategoriseringer lærerne selv gjorde bruk av. I analysen har jeg derfor forholdt meg til kjønn og klasse bare der det tas opp av lærerne selv.

5.4 Problematferd i Steinerskolen

Alle studiene vi har sett på hittil, er gjort på offentlige skoler. Noe av målet med min studie vil derfor være å undersøke om det er en annen tenkning rundt problematferd i Steinerskolen enn i den offentlige. I Weissers studie av Steinerskolen (1995) foreslår hun at en videre studie kan dreie seg om ”taperne” i Steinerskolen, og også Fylling påpeker at det er gjort lite forskning på andre pedagogiske metoder i forhold til kjønn og avvik (Fylling, 2000).

Litteraturen som omhandler Steinerskolen og problematferd er begrenset. To små artikler ga likevel noen signaler. Artikkelen skrevet av River og Soutter (1996) er basert på en kvantitativ undersøkelse av en Steinerskole i England, mens Troviks artikkel (1999) er en upublisert oppgave i spesialpedagogikk. Når denne artikkelen ble skrevet tok Trovik en offentlig spesialpedagogisk utdanning ved HiB. Hun hadde i tillegg en Steinerskoleutdanning og hadde arbeidet på Steinerskolen over lengre tid⁵⁸.

Rivers og Soutters (1996) studie ble utført på tre klasser i en Steinerskole i England. Empirien ble basert på en spørreundersøkelse blant elevene⁵⁹. Elevene fikk en definisjon av indirekte og direkte mobbing, og skulle ut fra disse svare på en rekke spørsmål som vektla det de hadde sett, eller opplevd. Lærerne ble i tillegg spurt om deres opplevelser av mobbing ved skolen. Forskerne fant svært lite mobbing i Steinerskolen på tross av at noen av elevene kom til skolen fordi de ble mobbet andre steder. Dette forklarer forskerne ut fra Steinerskolens ”ethos”. Denne ”ethosen” mener de kjennetegnes av et fellesskap mot materialisme og den dominerende kulturen, skolens fokus på varme og nær kontakt mellom lærer og hver elev (også i Uhrmacher, 1993), at det ikke er hierarki mellom lærerne, men flat struktur, og at skolen fokuserer på moral gjennom å fortelle små fortellinger som blir integrert i annen

⁵⁸Ut fra at Trovik har en Steinerskoleutdanning og bakgrunn, hadde jeg forventet at hun kom til å se på problematferd på en annen måte enn hva forskningen på den offentlige skolen gjorde, og kanskje bruke ”Steinerterminologi” i beskrivelsen av elevene. Ut fra denne artikkelen kan vi derimot se at Trovik (1999) bruker de samme begrepene som ble nevnt i forskningen på den offentlige skolen. Hun bruker begreper som innadventde, utagerende, konsentrasjonsvansker, svak sosial kompetanse, samt atferdsvanskelige gutter. En mulig forklaring kan være at hun vil vise at hun behersker et offentlig pedagogisk språk og tenkemåte siden denne artikkelen ble skrevet i forbindelse med en offentlig utdanning, og at hun tilpasser språket sitt på grunn av dette.

⁵⁹ Spørreskjemaet er basert på Olweus spørreskjema fra 1991.

undervisning. Et eksempel som blir gitt, er at elevene lærer å dividere før de lærer å addere, og at denne ”delingen” i dobbel betydning, læres gjennom en historie hvor en avling dyrkes i fellesskap og så deles ut til alle (River og Soutter, 1996).

Artikkelen av Trovik (1999), vektlegger på samme måte betydningen av Steinerskolens kontekst i forhold til problematferd. Forfatteren trekker fram en spørreundersøkelse gjort på ansatte i PP-tjenesten, samt egne erfaringer, for å belyse positive og negative sider ved skolens kontekst i forhold til ulike problemer. I spørreundersøkelsen kom det fram at enkelte PP-rådgivere mente at barn med auditive vansker og konsentrasjonsvansker kunne ha det vanskelig på Steinerskolen siden mye av undervisningen baserer seg på lærernes muntlige framlegging av stoffet. Samtidig ble det presisert at siden Steinerskolen vektlegger det kunstneriske kunne barn som var svake teoretisk, føle at de hadde noe annet å bidra med og føle at de var gode til noe (Trovik, 1999).

Trovik hevder likevel at Steinerskolen kan gi forutsigbarhet gjennom ritualer og tradisjoner, samt periodeundervisning. Denne type undervisning hevder hun vil være bra for både utagerende elever og elever med konsentrasjonsvansker. Derimot kan utagerende elever få problemer i det hun kaller ”løse situasjoner”, hvor elevene rydder vekk pultene eller lignende. Hun stiller spørsmål om skolen har for stort fokus på det estetiske og på ”feminine” verdier, slik at f. eks atferdsvanskelige gutter blir for lite utfordret i forhold til dristighet. Steinerskolen setter krav til sosialt samspill, noe som kan bli vanskelig for sosialt svake, mens andre elever kan føle seg for eksponert på grunn av en inkluderende form, som f. eks det å stå i ring. Det hun mener er positivt, er for eksempel vektleggingen av skuespill som kan være riktig for innadvendte elever, det at lærerne har en stor nærhet til elevene og har en felles plattform i menneskesynet. Ulempen kan bli at nærheten til foreldrene blir for stor slik at man blir involvert i familieanliggender, eller blander privatliv og profesjon. Ut fra det Trovik skriver kan en kanskje anta at det fokuseres mindre på ”frekke elever” i Steinerskolen. Ved hjelp av Steiner argumenteres det for å se på frekkhet som overskudd av energi og initiativkraft, heller enn problematferd.

”Alminnelig uro, små sprell anbefaler Steiner læreren å overse. Hvis skjenn er nødvendig så venter man helst til etter timen”(…)”Steiner sier at en ikke skal bekymre seg over de frekke elevene! Frekkheden kan utvikle seg til initiativkraft. Det er de elevene som alltid gjør som læreren sier man skal bekymre seg for. Her menes nok ikke ondsinnet frekkhet, eller mangel på folkeskikk, men overskudd av liv.” (Trovik, 1999:5).

Trovik (1999) baserer seg som sagt, på en spørreundersøkelse fra PPT, samt egne erfaringer. Hvordan vil antagelsene hun fremlegger stemme overens med min empiri?

Mye er likt mellom Steinerskolen og den offentlige skolen. I begge skolene har man klasseromsundervisning, lærere som skal lære elevene noe, samt pensum man må igjennom. Man kan derfor kanskje anta at en finner noe av effektivitetslogikken vi har sett i studiene av den offentlige skolen, også i Steinerskolen? Fokuset på sosial mestring som også sto sentralt i forskningen på den offentlige skolen, blir også vektlagt av Trovik (1999) som sentralt i Steinerskolen. En kan slik kanskje anta at både problemdefinering av sosial mestring og hindring av effektivitet kan finnes i begge skolene i min undersøkelse?

Ut fra Troviks (1999) artikkel kan det kanskje antas at lærerne i Steinerskolen i større grad enn i den offentlige skolen vil fokusere på problemer knyttet til auditive vansker og konsentrasjonsvansker, slik det ble antydnet i spørreundersøkelsen fra PPT?

Og vil det i Steinerskolen være et større fokus på atferdsvanskelige *gutter*, og problemer knyttet til familien, mens teorisvake elever og frekke elever vil være mindre i fokus?

Ut fra det som River og Soutter (1996) hevder kan en kanskje også anta at det vil være mindre behov for fokus på elever som mobber, eller mobbes, enn i en offentlig skole?

I neste kapittel presenteres resultatene fra mine to skoler. Hvilke typer problematferd beskriver lærerne i de to skolene? Er det de samme, eller er det andre problemaspekt enn det som har vært presentert i dette kapittelet? Er det ulikheter mellom Steinerskolen og den offentlige skolen? Som en sammenfatning kan en stille fire hovedspørsmål:

1. Blir *ulike* elevkategorier ”problematiske” i de to skolene?
2. Bruker lærerne fra de to skolene ulikt språk for å benevne ”problematferd”?
3. Er det slik at de ”*samme*⁶⁰” elevkategoriene møtes ulikt og dermed kommer ulikt ut i de to skolene? (Kan en hevde at det er de samme problemene som i annen type pedagogisk kultur, kommer ut på en annen måte?).
4. Er det slik at ”*samme*” problemkategori møtes *ulikt* innad i skolene også? At problemdefinisjonene differensieres ytterligere ut fra for eksempel fagprestasjoner (Stebbins, 1971), samt kjønn og klasse (Öhrn, 1990 og Fylling 2000).

Dette diskuteres videre i neste kapittel ut fra min empiri.

⁶⁰ Begrepet *samme* settes her i anførselstegn for å vise til at det gjøres en del metodologiske forutsetninger. For en nærmere diskusjon om komparasjon, se kapittel 3.4.4.

6.0 Problematferd i to skoler

I dette kapittelet tas det opp tre hovedtema: I kapittel 6.1 ser jeg nærmere på noen generelle refleksjoner lærerne gjorde rundt begrepet og temaet problematferd. Disse refleksjonene viser en *diskursiv motvillighet* mot å definere noen som problematisk. I praksis derimot, er en slik problematferdkategorisering svært vanlig blant lærerne. Denne kategoriseringen beskrives kort i kapittel 6.2. Hovedvekten er lagt mot slutten av kapittelet hvor jeg tar for meg hvilke argumenter og legitimeringer lærerne bruker for å rettferdiggjøre problemdefinisjonene deres. Disse argumentene og legitimeringene diskuteres i forhold til Boltanski og Thévenots teori, som jeg har redegjort for i kapittel 4.3.

6.1 "Ingen er problematiske"

På samme måte som med innvandringsdebatten, blir ofte debatten rundt problematferd polarisert i to ytterpunkter. Enten blir elevene framstilt som slemme eller avvikende, eller så er det lærerne og skolen det er noe galt med, og man må velge en av sidene. Noe av kritikken som har vært rettet mot skolen og lærerne har kommet gjennom skjønnlitterære bøker som *Jonas*, *Dalen Portland*, *De få utvalgte* og *Gift*⁶¹. I disse bøkene fremstilles lærerne som partiske, følelsesløse og bare opptatt av fag. Barna som regnes som problemer i disse beskrivelsene er blitt det ufrivillig, og de blir framstilt som ofre. Også i noe av avvikssosiologien ligger sympatien hos den avvikende, selv om læreren langt fra fremstilles ensidig som slem. I studier av f. eks Bourdieu og Passeron (1990), fremstilles læreren som en maktperson som utøver symbolsk makt over elevene, og hvor læreren viderefører de privilegerte klassenes dominans.

Mange lærere har lest kritisk forskningslitteratur og er klar over at lærere kan framstilles som stemplingsagenter eller maktpersoner. Noen av lærerne i min studie virket kanskje derfor usikre på vinklingen min selv om de var interessert i emnet. Hvilket parti ville jeg ta? Hvordan var jeg ute etter å framstille dem? Ville jeg vende deres definisjoner av problematferd mot dem? Selv om det ble eksplisitt uttrykt fra min side at jeg ikke skulle evaluere lærernes uttalelser og definisjoner og at jeg ikke var ute etter å *ta* verken elever eller lærere, var mange skeptiske i begynnelsen.

⁶¹ *Jonas* (1968) av Jens Bjørneboe, *De få utvalgte* (1995) av Peter Høeg og *Gift* (1899) av Aleksander Kielland samt *Dalen Portland* (1977) av Kjartan Fløgstad.

Det ble derfor viktig for lærerne å markere avstand fra en slik rolle: en lærer skal ikke ha favorittelever, og enda mindre mislike noen. Han skal heller ikke negativt forskjellsbehandle elever med annen bakgrunn. I motsetning til lærerne i den gamle fagskolen, hvor man uten videre kunne konsentrere seg om fag, og slik segregere elever, virket dette utenkelig nå. Det kunne virke som lærerrollen ble oppfattet som å innebære at læreren må fungere like mye som en omsorgsperson og en pedagog, som en faglærer. Det å bare tenke på undervisning og fag, og ikke på eleven som person, virket som et lite akseptert standpunkt.

Det var en generell skepsis i begge skolene mot det å definere *noe*, og ikke minst *noen* som et problem. Det kan nesten virke som om det på et diskursivt plan var tabu å snakke om elever på denne måten. Jeg har antydnet at det kan skyldes at lærerne er redd at informasjonen de ga meg skulle bli brukt mot dem i studien min. Som jeg har nevnt tidligere, var det enkelt å få tak i denne type informasjon som miljøarbeider. Som hovedfagsstudent, hvor jeg fremdeles var ute etter den samme informasjonen, var det ikke like ukomplisert. Jeg var ikke lenger ”en av dem”, defineringen var ikke praktisk rettet lenger, og ordene måtte derfor veies med forsiktighet. Skolen er også en institusjon som i dette spørsmålet må forholde seg til en rekke andre arenaer. Det å peke ut en elev eller en handling som et problem, må gjøres med forsiktighet, og gjerne gjennom forhandlinger mellom de ulike involverte partene, slik at man unngår en scene. Både foreldre og PPT må få en velbegrunnet forklaring fra lærerne på hvorfor eleven oppfattes som problematisk.

Også *begrepene* som vanligvis brukes på problematferd var det for noen av lærerne vanskelig å forholde seg til. Her kan man igjen trekke en parallell til innvandringsdebatten. På samme måte som man diskuterer hvordan man kan betegne en afrikaner uten å sende ut gale konnotasjoner til den man snakker med og om, lette mange av informantene etter et korrekt begrep for mitt tema. Kan man bruke begreper som problemelev, uromoment eller rampunge, eller er det elever med sosio-emosjonelle problemer? Hvilke begreper kan man bruke uten at det virker støtende, eller misforstås? Mange nølte derfor og visste ikke hva de skulle si for å bli forstått rett. Det kunne slik se ut som om lærerne hadde et ideal om å møte elevene så forutsetningsfritt som mulig, og et ønske om å la dem presentere seg selv⁶². Utfordringen for

⁶² Lærerne vet likevel mye om elevenes ”skolekarriere” gjennom dokumentasjon fra barneskolen som enten er skrevet av tidligere klasseforstandere eller PPT (Arnt fra offentlig skole, men også Fylling, 2000).

lærerne ble derfor å finne et begrep som gjenspeiler en slik forståelse og nøytralitet. Også jeg ble viklet inn i dette samme problemet som jeg skulle studere. Hvordan kan en få lærerne til å snakke om ”problematferd” eller ”problemelever” uten å nevne ordet problem, eller andre begrep som inneholder negative eller ledende konnotasjoner? For å formidle temaet for oppgaven min og stille spørsmål, måtte også jeg finne et samlebegrep og en måte å stille spørsmål på som var så lite ledende som mulig. Problematferd ble til slutt samlebegrepet jeg valgte å bruke i tittelen min og i prosjektbeskrivelsen⁶³.

Selv om jeg presiserte at jeg skulle studere deres måte å definere problematferd på, oppfattet noen lærere ikke begrepet problematferd som en tom samlebetegnelse som de selv kunne fylle med innhold. Da jeg kom på allmøtet på Steinerskolen fikk jeg en forespørsel om jeg ikke kunne bruke begrepet *barn med spesielle behov* i tittelen min i stedet. For disse lå det en implisitt forståelse av et menneskesyn i begrepet problematferd som var veldig negativt ladet. Vidar knyttet for eksempel ordet til et mekanisk menneskesyn, til dressur og til behandling av mennesker som dyr. Barn med spesielle behov derimot, mente de, viser til at alle mennesker kan ha spesielle behov en gang innimellom, og ble derfor opplevd som mindre stigmatiserende. Andre igjen mente at en gjerne burde bruke et dagligdags begrep som problemelev, og unngå konstruerte spesialpedagogiske, eller akademiske termer. Det at de selv skulle definere det de forstod med ordet, ville uansett åpne opp for at man kunne kritisere og problematisere begrepet. Mange ville også påpeke at årsaken ikke nødvendigvis lå hos eleven, men kunne skyldes bakgrunn, hvordan skolen fungerer, og ulike behov, eller til og med mat. Torje har en slik forståelse av hva en problemelev er, og som stemplingsteorien, er han kritisk til det å sette merkelapper på barna.

Jeg liker ikke uttrykket uproblematisk og problematisk elev. Selvfølgelig en spade er en spade, men..men f. eks som den ene eleven som jeg fortalte om i klassen min som er kjempeproblematisk sosialt, er jo en uproblematisk elev i undervisningen, og det er en fare der ved å sette merkelapper på dem. Man tar elevene inn på skolen og setter de på pulter og da er de som sitter stille er ikke problematiske, mens de som løper rundt og forstyrrer er problematiske. Det er jo helt latterlig. For de er jo fulle av energi, det er jo vi som gjør feil ved å si ”sitt”. Jeg vil ikke inn på det med problematisk. Jeg vil heller si at man har elever med ulike behov. Inne på et rom her er det bilde av en sjimpanse, en sjiraff, fugl og en frosk og en fisk. Og så sier læreren; for at det skal være rettferdig så skal alle få samme oppgave. Oppgaven er å klatre opp i det treet. Da jeg jobbet i akuttinntak for ungdom brukte vi å si at vi hadde ungdom med problemforeldre. Selvfølgelig har vi flotte hjem hvor det er elever med problemer, men som regel går det ofte tilbake til foreldre eller hjem. Og så har du de såkalte hyperaktive som på en måte er uskyldige ofre ved at de er veldig sensitive med tilsetningsstoffer i maten og sukker (Torje, Steinerskolen).

⁶³ Vedlegg nr. 5 i appendikset.

Også i den offentlige skolen møtte jeg noen som oppfattet begrepet problematferd svært negativt og forenklet. For dem ble det også viktig å markere en distanse fra negative assosiasjoner til ordet problem, og spesielt der konnotasjonen kunne være at det var et individfokuseret syn på årsak. Det var det direkte spørsmålet om å definere ”problematferd” som klarest fikk lærerne til å reagere, og som kanskje ble oppfattet som en test på deres elevholdninger. Lærere fra begge skolene svarer avvisende på dette spørsmålet. For dem er ingen problematiske:

Det blir et definisjonsspørsmål. Jeg synes de fleste her er uproblematiske (Trude, offentlig skole).

Men personlig ser jeg ikke på elever som vanskelige i det hele tatt. Jeg vil ikke bruke det at de er vanskelige, men heller det at i livet vårt er det endel ups and downs. Det skjer oss ulike ting. Og vi har lov til å være sint og utrykke det og vi har lov til å være skuffet og utrykke det. Vi må bare hente oss inn etter en tid igjen. Da leder alt dette til en utvikling. Alle normale barn utvikles dog i sin takt, men mot stabile bra mennesker (Silje, Steinerskolen).

Som Torje, reflekterer Beate over årsaken til at noen blir stemplet som et problem. Hun trekker inn det som Sørli og Nordahl (1998) betegnet som *samspillsvansker*. Det settes fokus på at årsaken de fleste gangene ligger i samspillet mellom skolen og hjemmet, eller mellom læreren og eleven.

Så det der med problemelever, jeg har stort sett vært borti at man har problemforhold skole – hjem , og det kan godt være at rektor kjører sine greier eller at jeg er spesiell i forhold til de foreldrene, eller et eller annet der, men det er der jeg ser at konflikten gjelder. Eller at skolen har problemer med å innrømme at de ikke tidligere har gitt den hjelpen de burde. Da oppstår det et problem som ligger i kommunikasjonen mellom skole og hjem, eller mellom skole og elev, eller at det er dårlig kjemi mellom lærer og elev. Da opplever jeg at det er problem, men det er mer problemkommunikasjon (Beate, offentlig skole).

Selv om jeg ikke skulle studere årsaken til problematferd, kom lærerne stadig tilbake til dette. Først når de hadde forvissnet seg om at jeg hadde fått med meg deres syn på årsaken til problemet, kunne de gi eksempler på det de oppfattet som problematferd. Da var det ikke vanskelig å finne mange eksempler fra praksisen deres i skolen.

Denne motvilligheten mot å definere noen eller noe som problematisk framkom i begge skolene i det jeg spurte direkte om lærerne kunne definere ”problematferd”. Mens skepsisen i Steinerskolen virket som den var rettet mot menneskesynet som lærerne oppfattet lå bak ordet problematferd, virket det som om skepsisen i den offentlige skolen var mer rettet mot en individuell årsaksforståelse. Til tross for denne diskursive motstanden mot å problemdefinere, var det svært vanlig å problemkategorisere elever i *praksis*. Når lærerne skulle gi eksempler på situasjoner, handlinger, og/eller elever de oppfattet som problematiske, gjorde alle dette

uten problemer. Eksemplene som ble gitt, var gjerne lange og komplekse og inneholdt langt flere aspekt enn hva en kort definisjon kan dekke. Jeg vil derfor i neste delkapittel først vise variasjonen i utsagnene og hvilke ulike problemspekt som ble trukket fram. De ulike refleksjonene og tenkesettene rundt problematferd utdypes og analyseres så videre gjennom å se på lærernes argumentasjon og legitimering, noe som er tema i kapittel 6. 3.

6.2. Kategoriseringen

Det å gruppere mennesker, ting og hendelser er en grunnleggende aktivitet i dagliglivet. Man tar utgangspunkt i felles trekk og konstruerer likheter og forskjeller mellom grupper etter prinsipper man vanligvis bare er halvbevisst. I dette delkapittelet diskuteres både lærernes og min kategorisering. Jeg observerte som sagt ikke atferden eller elevene som ble beskrevet. Min inndeling kategoriserer derfor ikke ulike typer elever eller atferd, men lærernes beskrivelser av dette. Det er med andre ord en *kategorisering av kategoriseringer* av problematferd. Lærerne kategoriserte elevene, mens jeg kategoriserte kategoriseringene.

Når lærerne skildrer elever de har eller har hatt problemer med, gjengir de en rekke adjektiv og begreper for å beskrive dem. De fleste gangene skildres egenskaper hos elevene, men noen ganger er det handlingen, eller konsekvensen av handlingen, som beskrives.

I den offentlige skolen ble det brukt kategorier som *umodne, ukonsentrerte, sosialt usikre, forstyrrende elementer, dyslektiske, utestengte, de vi er bekymret for, voldelige, underfundige, uten jentetekke, integrerte elever, stillfarne, de som gjør lite, de som er i opposisjon, de med stort aktivitetsnivå, skulkere og uhygieniske*. I Steinerskolen ble det derimot brukt kategorier som *kalde og varme barn, overteoretiske, de som er underutviklet i viljeslivet eller kaotiske i følelseslivet, ukonsentrerte, de som forstyrrer, er lite tilstede, usikre, viltre, selvhemmede, depressive, de med liten selvtillit, innadvendte, dyslektiske, sosialt vanskelige, de som skader seg selv, ute av seg selv, ukoordinerte, forknytte og de med emosjonelle problem*.

På tross av mange ulike begreper og måter å formulere seg på, finnes det noen likheter i innholdet. Ut fra lærernes beskrivelser forsøkte jeg derfor å formulere noen tema som var såpass generelle at flere av problemkategoriseringene kunne plasseres under disse⁶⁴:

⁶⁴ Alle elevskildringene er av ungdomsskoleelever, men i og med at lærerne ikke alltid nevner hvilket klassetrinn de beskriver, kan jeg heller ikke si om kategoriene brukes på elever i alle tre trinnene.

1. Teoretiske/faglige problemer
2. Følelsesmessige problemer
3. Problemer sosial mestring
4. Ensidighet
5. Problemer med faglig progresjon
6. Oppdragelse

I de første tre av temagruppene ble elevene skildret som å komme til kort enten teoretisk, følelsesmessig, eller sosialt. Jeg kunne slik plassere beskrivelser av faglig svake, usosiale, sosialt usikre, deprimerte og forknytte. Eksempler fra disse tre temaene utdypes nærmere i kapittel 6.3.3 (*faglige problemer*), 6.3.5 (*følelsesmessige problemer*) og 6.3.6 (*Problemer med sosial mestring*). I forskningen som har vært diskutert tidligere i oppgaven, var spesielt ”sosial mestring” et tema, mens de to andre temaene var lite nevnt.

I Steinerskolen fant jeg noen beskrivelser som var vanskelig å plassere under noen av de tre overnevnte temaene. I stedet for å vektlegge det at elevene kom til kort på ett felt, ble det fokusert på en balanse mellom flere områder. Elever i Steinerskolen ble skildret som *ensidige* dersom de ikke hadde en balanse mellom tanke, vilje og følelse. Denne tenkningen kategoriserte jeg derfor som et eget tema; ensidighet. Denne kategoriseringen har ikke vært brukt i forskningen vi har sett på til nå, og utdypes i kapittel 6.3.1.

Under temaet ”*problemer med faglig progresjon*” ble beskrivelser plassert der fokuset til lærerne var flyttet fra elevene til konsekvensene av atferden. Enten vektla læreren at undervisningen ble hindret, eller så ble det beskrevet at eleven gjorde lite arbeid. Dette kan skyldes både teoretiske, følelsesmessige eller sosiale problemer, men i disse beskrivelsene er imidlertid lærernes fokus rettet mot konsekvensen heller enn årsaken til atferden. En lignende problemkategorisering ble beskrevet i kapittel 5 både i forskningen til Stebbins (1971), Sørli og Nordahl (1998), samt Ogden (2001).

Det siste temaet; *oppdragelse*, viser til at lærerne i noen eksempler retter fokus mot elevenes fritid og hvordan elevene bør oppdras, noe som mange kan mene er foreldrenes ansvar. Det rettes fokus mot drikking, kjærester og pc-bruk, som ikke direkte har noe med skolen å gjøre. Som vi skal se nærmere på i kapittel 6.3.4 tenker lærerne i Steinerskolen og i den offentlige skolen ulikt om dette temaet.

For hver av de ulike problemområdene knytter det seg en forventning om noe som oppfattes som positivt og det motsatte som oppfattes som negativt. Dette kan uttrykkes som dikotomier, eller som to ytterpunkter på en skala. Ensidighet viser slik til allsidighet som norm, på samme måte som problemer med faglig progresjon viser til faglig progresjon som norm.

Som jeg sa innledningsvis, passer elevbeskrivelsene ofte inn i flere enn ett av områdene ovenfor og lar seg ikke klassifisere entydig. Jeg valgte derfor å sortere lærernes utsagn etter problemaspektene som de vektla, framfor etter ulike elevbeskrivelser. Av dette følger at én og samme elev kan skildres under flere av problemtemaene alt etter hvilke problemaspekt læreren vektlegger hos vedkommende. Hvilke av problemaspektene som ble kombinert i beskrivelsene, varierte mye. I de fleste tilfellene forsøkte jeg å plassere beskrivelsen der jeg følte hovedvekten til læreren lå. Ofte, som i eksempelet under, måtte beskrivelsen deles opp og plasseres under ulike tema slik at en fikk oversikt over hvilke områder læreren vektla. Denne beskrivelsen under passer for eksempel inn under minst tre av temaområdene. Eleven forstyrrer undervisningen, gjør lite arbeid, han har en generelt dårlig oppførsel, han er dårlig til å samarbeide og er sosialt usikker.

*A: Kort sagt så gjør han som han vil. Hvis han ikke får gjøre som han vil så knurrer han, og så smeller og går....og svarer...ja, har en språkbruk som ..selv i disse tider er sjelden å høre.(...)
Ja, ah...skriver ..Han skriver veldig mye på andres bøker, slibrigheter og provokasjoner og sånn det har han gjort mye.(...)
Så det vi gjør nå.. fordi han rett og slett plager andre elver og setter sitt preg på timene og klassen i skolesituasjonen. Hvis han tuller seg for å si det enkelt så blir han sendt ned her (konferanserom) og så sitter han her inne og skal arbeide. Inntil han har funnet ut at han kan jobbe greit med andre. (...)*

I: Så det er mest det at han skriver?

*A: Ja, nei eller **ikke** gjør noe, eller plager andre hvis de sitter i grupper og så plager han andre, finner på ting, tar ting fra de, sparker i de, sier ting til de. Hvis de skal avtale noe de skal fordele arbeid eller noe sånt, så er han ikke så villig til det. Så han setter sitt preg, han blir et forstyrrende element i en gruppe som han arbeider med, så du kan si at vi avventer at han skal få et eller annet tilbud, i første omgang snakke med en psykolog som da spesielt moren har forhåpninger til og også vi. Ut fra det moren sier så håper vi det skal ha en virkning. Først og fremst så er han jo sosialt usikker. Det at han har problemer på en fornuftig måte det å omgås andre (Arnt, offentlig skole).*

Mange problemaspekt ble likevel med hensikt holdt sammen, for å vise kompleksiteten i atferden som ble beskrevet. Problemaspektene beskriver også ulike nivå: Noen aspekt beskriver egenskaper ved elevene som oppfattes som problematisk, andre ganger er det konsekvenser som beskrives. Noen av aspektene var sentrale i begge skolene (f. eks mangel på faglig progresjon og faglig svake), mens andre var mer skolespesifikke (ensidighetskategorien og følelsesmessige problemer som ble vektlagt i Steinerskolen).

Fordelingen mellom skolene og utdypingen av de ulike problemområdene gjøres nærmere i kapittel 6.3.1-6.3.6.

Lærerne knytter disse problemkategoriseringene sammen med en rekke andre inndelinger og klassifiseringer⁶⁵. Stebbins (1971) kaller denne kombinasjonen av kategoriseringer for *lærernes problemelevsett*. Som vi så i hans studie ble problemkategoriseringen sett i forhold til *fagprestasjoner*⁶⁶. Hvis en elev er svak faglig, senkes de faglige kravene som stilles fra lærerens side. Som Stebbins (1971) påpeker, aksepteres også en problematisk oppførsel i større grad fra en svak faglig elev, enn fra en flink. Noe Stebbins *ikke* peker på, er at det også stilles andre krav til både elever som er fremmedspråklige og til elever som oppfattes som umodne. Dette sees det nærmere på i kapittel 6. 3.2. I disse tilfellene teller det mer hvorvidt eleven trives på skolen og om eleven er godt likt (populær/ikke populær). Lærerne tar med andre ord hensyn til kategoriene på ulike måter, og benytter dem fleksibelt.

Ofte finnes kategoriseringene i form av begrepspar som blir satt i motsetning til hverandre. Problematferd blir i forskning ofte skildret i form av begrepsparet *utagerende* versus *inagerende* atferd. Som vi har sett i kapittel 5, kombineres gjerne denne todelingen med todelingen i *kjønn*. Jenter beskrives ofte som å ha en ”innadvendt problematferd” mens gutter blir skildret med en ”utagerende problematferd”. I min empiri gir lærerne lite uttrykk for *denne* kjønnsforskjellen. Det kommer ingen uttalelser om ”rampegutter” eller stille *jenter*. I empirien min blir derimot mange gutter nevnt i den ”stille og isolerte” kategorien. På samme måte blir jenter nevnt med utadvendt og forstyrrende atferd. Hvilket kjønn disse elevene har, kommer fram ved at lærerne snakker om enkeltindivider som de nevner ved navn, heller enn at de kommer med generelle uttalelser om ”gutte- og jenteoppførsel”. ”Stille jenter” blir nevnt én gang, og da i forbindelse med at læreren har lært å bli observant på dette problemet ut fra spesialpedagogiske studier. I min empiri ble kjønn lite brukt som forklaringsprinsipp bort sett fra i forbindelse med umodenhet og fritid. Under følger en beskrivelse av åttendeklassegutter:

Når det gjelder guttene tror jeg ikke det er så mye mer å gjøre enn å vente til de kommer i niende. Jeg tror ikke det er noe stort problem at de er umodne og ukonsentrerte (Anders, offentlig skole).

Umodne og ukonsentrerte elever regnes vanligvis som problematiske, men i dette tilfellet

⁶⁵ Jeg gir ikke en systematisk oversikt over disse, da dette er såpass omfattende at det kunne vært tema for en ny analyse, men det gis eksempler på enkelte slike kategorier som brukes sammen med problematferdkategoriseringen.

⁶⁶ I denne studien ble fagprestasjonene inndelt i flink, svak eller middels flink (Stebbins, 1971).

oppfattes det nærmest som normalt for *gutter* i denne alderen å være slik, og denne oppførselen kan slik oversees av lærerne. Kjønn blir også tatt hensyn til i forbindelse med elevenes fritid. Lærerne nevner spesielt at de er *bekymret* for jentene. De er bekymret for at eldre gutter skal utnytte dem og lede dem. Kategoriseringen *kjønn* ble ellers brukt sjelden og sporadisk. Det at lærerne ikke virker spesielt opptatt av kjønns spesifikk atferd kan skyldes at de ønsker å opptre likestillingsorientert overfor meg, eller at de er lite bevisste at de selv bruker denne kategoriseringen, og tar den for gitt. Ingrid Fylling (2000) påpeker for eksempel at i hennes intervjuer trekker lærerne ikke selv fram kjønnskategorien, men at de har sterke meninger om dette når *hun* tar det opp som et tema. I mitt tilfelle var hele utgangspunktet for studien at jeg ikke skulle trekke fram kategorier selv, men forholde meg til de kategoriene som lærerne trakk fram.

At kategorien kjønn ble lite brukt, kan også skyldes at lærerne oppfatter atferden som lite kjønns spesifikk. Ingeborg Lødrup Kvalheim påstår dette i BT (12.08.02). Hun viser til to observasjonsstudier på barns atferd i barnehager, som hun selv har utført. Den første studien ble gjort i 1974, mens den andre ble gjort i 2002, begge i Bergen. I den første studien var barnas atferd mer kjønnsavhengig. Guttene var mer utadvendte og voldsomme, mens jentene var rolige, og barna lekte mye hver for seg. I den siste studien var det svært liten forskjell mellom kjønnene. De lekte sammen og kjønnsrollene var lite tydelige. Også Mia Thorell ved Linköpings Universitet i Sverige bekrefter at forskjellene er blitt mindre. Hun har skrevet doktoravhandling om barns lek (B.T 12.08.02)⁶⁷.

En annen kategori som ble nevnt i forskningskapittelet (Kapittel 5.3) er elevenes eller foreldrenes *sosiale klasse* eller *sosio-økonomiske status*. I min studie er lærernes fokus mer rettet mot om foreldrene er *skilt eller ikke*, og om foreldrene har *tid* til barna sine, samt om familien har flyttet, heller enn sosial klasse. I Colemans (1988) terminologi vektlegger lærerne mine verken foreldrenes *økonomiske*, eller *menneskelige kapital*, men fremhever det han kaller *sosial kapital*⁶⁸. I et slikt eksempel kontrasterer Jørn de elevene som han opplever ikke har kontakt med seg selv, ”de kalde barna”, med motsetningen deres, ”de varme”. ”De varme” har hatt mye kontakt med foreldrene. Foreldrene er hjemme mye og har tid til barna,

⁶⁷ Begge resultatene er hentet fra artikkelen ”Gutter og jenter leker mer og mer likt” i BT.12.08.02

⁶⁸ Det Coleman (1988) kaller *økonomisk kapital* måles i familiens inntekt, *menneskelig kapital* måles i foreldrenes utdanning, mens *sosial kapital* måles i tid og anstrengelse som foreldrene bruker på barna.

mens ”de kalde barna” har foreldre som ikke er hjemme, jobber mye eller har egne liv i krise. Dette eksemplet sees nærmere på i kapittel 6.3.5.

Et for meg overraskende funn, var at det i begge skolene var lite fokus på mobbing, rus og skulk. Det ble nevnt sporadisk, men ikke vektlagt. I min jobb som miljøarbeider var det nettopp disse tre områdene jeg var ansatt hos kommunen for å se nærmere på. Disse tre områdene har det, som vi så i innledningen, både vært fokus på fra regjeringens side, i seminarer, og også i media. En årsak kan være at dette ikke er et så stort problem for lærerne som oppmerksomheten kunne tilsi, en annen mulig årsak kan være at spesielt lærerne i den offentlige skolen tok det for gitt at jeg kjente til disse problemområdene ved skolen fra før. Det kan også antas at dette er problemområder det jobbes mer med på systemnivå, slik at rektor og rådgiver tar seg av dette, mens lærerne som jobber mer på klassenivå, er mindre opptatt av dette?

Med utgangspunkt i eksempler fra de seks problemaspektene som ble beskrevet tidligere i dette kapitlet, skal vi se hvordan lærerne argumenterer og legitimerer definisjonene sine på ulike måter. Denne empirien diskuteres i forhold til Boltanski og Thévenots teori (1991, 1999).

6.3 Argumentasjon og legitimeringsbehov

Som det har vært sagt tidligere, opplever lærerne at de ofte må legitimere problemdefineringsene sine. Både i møte med foreldrene til elevene, PPT eller BUP, eller i møte med meg som forsker, må lærerne gjøre rede for *hvorfor* læreren oppfatter eleven som ”problematisk”. Slike situasjoner kaller Boltanski og Thévenot for ”kritiske øyeblikk”. Som vi har nevnt tidligere har læreren et relativt stort frihetsrom for legitimering. For å systematisere disse verdiene og legitimeringene som brukes, har jeg valgt å diskutere mine eksempler opp mot Boltanski og Thévenots inndeling i seks verdener, som ble redegjort for i kapittel 4.3.

Hvert delkapittel tar for seg ett av de seks problemaspektene jeg delte empirien min inn i, og fokuserer på hvordan lærerne legitimerer aspektet. I legitimeringen av noen problemområder bruker lærerne argumenter som kan ha likhetstrekk med verdiene i bare én av verdenene i Boltanski og Thévenots terminologi: Når det gjelder den første problemkategorien ”ensidighet” brukes for eksempel mest argumentasjon med verdier som kan knyttes til

inspirasjonsverden. I problemkategori nummer to: ”problemer knyttet til faglig progresjon” brukes tilsvarende mest *effektivitetstermer* i legitimeringen. Ofte opplever derimot lærerne at ulike tenkemåter møtes, og det oppstår enten konflikter eller inngås kompromisser mellom disse. Den største forskjellen mellom skolene når det gjelder henvisning til verdier gjelder kategorien ”faglig svake elever”. Under denne kategorien bruker lærerne både flere ulike typer legitimeringer hver, i tillegg til at legitimeringstypene er ulike mellom skolene. Jeg vil først skildre de to problemområdene hvor lærerne bare bruker legitimeringer fra én verden, for så å gå over til de problemområdene hvor lærerne bruker flere typer legitimeringer.

6.3.1 Ensidighetsaspektet og Inspirasjonskulturen

Noen av lærerne i Steinerskolen beskrev elever som de oppfattet som *ensidige*, eller som å ha en for overdreven side. Denne kategoriseringen, samt argumentasjonen og legitimeringen som ble brukt i tilknytning til denne kategorien, sammenfaller i stor grad med verdiene i Boltanski og Thévenots *inspirasjonsverden*. Jeg vil først utdype skildringen av kategorien ensidighet før jeg går over til å knytte disse beskrivelsene til Boltanski og Thévenots teori.

Kategoriseringen av ”ensidighet” var vanlig bare i Steinerskolen, og språket og tenkemåten til lærerne var influert av Steiners pedagogikk. En vanlig måte ensidigheten ble skildret på var i forhold til ”det tredelte mennesket” fra Steiners pedagogikk: Mennesket består ifølge denne tankegangen av tre deler som spiller sammen; tanke, følelse og vilje. I visse stadier av livet er enkelte av disse delene mer dominerende enn andre. Espen forklarer at selv om dette er individuelt, er en gjerne mest viljesmenneske som barn, så mest følelsesmenneske i puberteten og så tilslutt mest tankemenneske. Hvis det er en ensidighet, eller en ubalanse mellom disse tre delene, forsøker man i Steinerskolen å balansere dette.

E: Det kan gjøres gjennom undervisningen og gjennom terapier. Jo du kan ha elever som er for masse i tanken. At en.. Men alt blir jo relativt, det er jo en grense for når en synes at en skal gripe inn i dette her. Noen er følelsesmennesker, noen er det ikke, noen er tenkende, grublende og det er jo ingenting galt i det. Det er jo ingen som vil gjøre noe med det. Det er jo mangfoldet blant oss. Det er når det blir ensidigheter. Det er det vi jobber med på helsepedagogisk, da har vi jo å gjøre med elever som har ensidigheter. Da er det ikke bare med disse tanke, følelse, vilje, men de har andre ensidigheter. Det er ikke alltid snakk om at det blir for masse av noe, men at de blir brukt på feil måte kanskje. Altså, de urolige, de som er så urolige at de skaper store problemer for seg selv eller andre, blir gjerne karakterisert som..de er jo viljesmennesker, men de bruker viljen formålsløst, de har en enorm kapasitet på når det gjelder det kroppslige, de er her og der og høyt og lavt, men viljen er ikke målrettet. Viljen forsvinner ut i meningsløse aktiviteter og ting.

KAPITTEL 6

ANALYSE

I: Kan dette også gjelde et ad/hd barn⁶⁹?

E: Ja, det var det jeg tenkte på nå. Vilje er et litt annet begrep i den forstand, og det samme med tankebegrepet. Det som er viktig å tenke på når en snakker om det tredelte mennesket, at de tre delene er også på plass i hele kroppen. Hodet er tankens organ, og lemmene er viljens organ det vi bruker for å få ut viljen, følelsene blir sett på som det utlignende, det er i midten av mennesket, det er ofte at det blir kalt for det rytmiske mennesket. Inn pust og utpust, det som utligner tanken og viljen. Det er ofte der det er ubalanse. Det er i det rytmiske mennesket. Det er ikke det at det er tanken det er noe galt med, det er heller ikke viljen, men det er ofte harmonien til mennesket. Som en gjerne hjelper til med terapi på (Espen, Steinerskolen).

Espen er den av de tre lærerne som snakker mest generelt om ensidighetene i forhold til ”det tredelte mennesket”. Problemer ved alle tre delene blir nevnt. Hos Jørn og Torje derimot, er det mest ensidighet i forhold til tanken som er hovedtemaet. Jørn forklarer hvorfor:

I: Du snakker ofte om overteoretiserte barn, kan du ha barn som har for mye av vilje og følelser også?

J: Absolutt, men for oss nå for tiden er det største problemet de barna som blir overaktivert i hodet. Det er et stort problem, og de er underutviklet framfor alt i viljeslivet. Og i følelseslivet er de ikke nødvendigvis underutviklet men kaotiske. De har et følelsesbegrep som er helt på trynet. Når en tolvåring kan begå en voldtekt uten å forstå at det er en voldtekt, skulle kunne si ting til folk som alle vet ikke kan stemme, og være overbevist om at det ikke gjør noe fordi man er jo venner. I følelseslivet er det totalt kaos, og viljeslivet er helt slapt. Men tankelivet kan sette seg over alt det der, og være fornuftig. Og når det blir det hos et lite barn så er det verre enn om viljeslivet er amputert eller at det er et kaos i følelseslivet. Det er verre om hodeverden blir for viktig, for da forsvinner alt det andre og det bygger du ikke opp igjen. Da begynner du å teoretisere om alle de her tre elementene. Da blir viljeslivet noe annet enn en egen kraft ..og følelseslivet også. Det blir noe du kan diskutere bort, i stedet for at det bare fins der. Det er ikke rett eller galt, men er der... Derfor snakker jeg veldig mye om det problemet (Jørn, Steinerskolen).

Alle tre vektlegger at det å få for mye teori for tidlig, fjerner energien fra kroppen og at man slik får fysiske problemer.

Kunnskap som går inn gjennom hodet [for tidlig]altså intellektuell læring..sklerotiserer der slik at det ikke er bevegelig. Hvis du lar barnet bruke sine krefter for å ta imot kunnskap gjennom hodet så forbruker barnet kraften som det egentlig behøver for å utvikle sine lemmer.(...). vi har erfaringer som strekker seg så langt bak i tiden, at det ikke burde være noe problem å se det, og disse sier at et barn som for tidlig får intellektuell kunnskap, eller intellektuell læring, utvikler mye, mye kjappere fysiske problemer som f. eks astma, som ødelagte rygger, syn eller hørsel ,men framfor alt det som har med veksten å gjøre (Jørn, Steinerskolen).

Verken lærerne eller Steiner er i mot teoretisk læring, men mener at det må holdes igjen og introduseres først når eleven er blitt gammel nok. Espen benevner utviklingen som ”gå, tale, tenke”. Fokuset på det kroppslige og fysiske blir slik annerledes enn i den offentlige skolen. Det kroppslige oppleves også som viktigere, spesielt på de lavere nivåene. Denne tenkningen er også institusjonalisert på ulike måter i Steinerskolen. Den kommer til uttrykk i den vanlige undervisningen:

⁶⁹ Flere av elevene læreren jobber med har fått denne diagnosen av PPT og termen ble introdusert av informanten tidligere i intervjuet.

Fysisk aktivitet er egentlig skjult tenkning. Vi gjør ikke håndarbeid bare for å lære oss det, Strikking f. eks og finmotorikken utvikler tenkningen. Det fysiske virker inn på det åndelige og slik ligger det hele veien. Vi presser ikke ungene intellektuelt, særlig ikke i de første fem årene. Da er undervisningen billedlig, ikke fakta og konklusjoner. Bilder binder ikke, det øyeblikket vi sier at slik er det er det noe som lukkes, mens bilder er alltid helt åpne, der kan de være kreative. Men så kommer det. Når den kausale tenkningen våkner så må det inn (Torje, Steinerskolen).

Men også gjennom prosjekt:

Fra og med neste år kutter vi ned på det faglige og intellektuelle, men regner med at de lærer mer. Vi øker det fysiske. Det er et forsøksprosjekt som alle tre trinnene [ungdomsskolen] blir med på fra neste høst. (...) Det som vi ser eller jeg og for så vidt hele kollegiet ser, er at terapien er omtrent den samme for begge kategorier. Mer aktivitet og mer bevegelse, som dans og gymnastikk. Det hjelper de med atferdsproblemer at de kommer mer inn i kroppen, og de med lærevansker, det er ikke bare å bruke hodet (Torje, Steinerskolen).

Skolen har også institusjonaliserte ekstratiltak for ensidige elever som maleterapi, formtegning, sjonglering eller helseeurytmi⁷⁰. Det å lære elevene og puste riktig både fysisk og sjelelig og det å slappe av og være til stede, er også et tema. Disse barna beskrives som bleke og at de trenger å hjelpes til å få ”mer blod i kroppen, og til å gjøre de mer bevegelig”. Også kroppslige problemer som koordinering, romfølelse og epilepsi er oppgaver for skolen.

Hvis barnet har veldig lite konsentrasjonsevner og fokuseringsevner og kanskje litt koordineringsproblemer uten at det nødvendigvis er snakk om dysleksi. Da jobber vi med formtegning og det er den bevisste strek. Vi har utarbeidet et eget fag som heter formtegning. Du kan få se noen bøker etterpå. Vi gjør dette med hele klassen fordi det er bra for alle. Formtegning og speiltegning og alt som har med rom og retning og labyrinten å gjøre. Man ser det at øynene og fingrene og presisjonen blir øvet. I stedet for å pugge på veldig mye teoretisk så gjør vi dette her. Så det fordrer det samme i hjernen som kanskje matematikk (Silje, Steinerskolen).

Her er en gutt som har problemer med romfølelsen. Jeg har sett han flere ganger i klassen. Han er nesten hyperaktiv. [Snakker om noe gutten har malt] Hytte og foss. Disse svever litt i luften. Han kan ikke forestille seg hvordan jord og himmel er i forhold til hverandre. Han er ikke på jorden, han er mer som en fugl som svever. Det viktigste jeg gjør med han er ikke å male, vi har formtegning, maling, modellering og mange motoriske øvelser. Med både det å gå på bom, og andre ”sirkusøvelser” og å prøve og forsterke det han mangler, det å bo i kroppen sin. Han bor ved siden av. Det er et bilde selvfølgelig, men han er ikke tilstede. Og det er helt synlig med slike bilder. Han ville ha solen midt i bildet. Er du sikker at solen skal være der ..Ja, ja den er bra der.. Han kan snu arket opp ned uten at det er rart (Pål, Steinerskolen).

Mye av skildringen av denne ensidighetskategorien, og også flere av verdiene i pedagogikken til Steinerskolen, kan beskrives gjennom en likhet med Boltanski og Thévenots **inspirasjonsverdier**. Industrielle og rasjonelle mål som teknikk, rasjonalitet, fornuft og målbarhet oppones det mot, mens entusiasme, følelser og fantasi forsvares (Boltanski og Thévenot, 1991). I Steiners menneskesyn og pedagogikk finnes også en motstand mot at alt skal måles og veies. Læreplanen er mer en veiledning enn noe obligatorisk man skal igjennom, og elevene skal ikke måles gjennom karakterer eller eksamener. Kreativitet og

⁷⁰ Se vedlegg 1 i appendiks for nærmere forklaring av disse tiltakene.

spontanitet er viktig, og som vi har sett preges pedagogikken av dette. Steiner som person var også i sterk opposisjon til den tids naturvitenskap og det teknisk-mekaniske menneskesynet, og mente at man må utvikle hele mennesket og ikke bare hodet.

For en pedagogisk kunst på antroposofisk grunnlag er en virkelig erkjennelse av at mennesket er det avgjørende. En slik erkjennelse er knapt mulig ut fra et naturvitenskapelig livssyn (Steiner, 1921)⁷¹.

Et annet kjennetegn på inspirasjonsverdenen er det å hente en begrunnelse fra en åndelig leder. (Boltanski og Thévenot, 1991 og 1999). Som nevnt i kapittel 2, sammenfattat Urmacher (1995) antroposofien som nettopp det å utforske og gå inn i en åndelig verden og søke erkjennelse derfra. Argumentene og legitimeringene som lærerne bruker knyttes i stor grad til hva Steiner som person har funnet ut; ”det tredelte mennesket” og menneskets utvikling. Når Torje, Espen og Jørn skal legitimere hvorfor det er et problem at eleven har fått for mye intellektuell kunnskap, trekker de inn sitater fra Steiner for å legitimere dette.

(...)Og faktisk er det det Steiner sier, hvis det blir for mye intellektuell læring for tidlig, så blir det gikt når de blir voksne, så ting henger sammen (Torje, Steinerskolen).

Det er et populært sitat etter Steiner; ”Etter hver time en elev har med teori, bør han ha påfølgende to timer med håndarbeid eller gym” (Espen, Steinerskolen).

Også Hanne, som ikke har steinerskoleutdannelse, finner begrunnelser for hvorfor barna oppfører seg på en bestemt måte i antroposofien og hos Steiner

Ellers så snakker jeg med en del av de kollegene som jeg føler kan mer enn meg om pedagogikk, Steinerpedagogikk. ...så har du av og til de utrolig fine momentene, med menneskekunnskap, litt det vise og erfaring og dette her med å ha lest og ha vært i Rudolf Steiner og antroposofien, det gir vinklinger som du ellers ikke ville ha fått, som jeg tror er kanskje den store forskjellen innimellom på offentlig skole og Steinerskolen. At på den offentlige skolen så har du også veldig mange mennesker med min bakgrunn, min intuisjon og mitt bondevett og de mulighetene jeg har til å kunne påvirke barna, og den samme kjærligheten. Mange av oss i hele skoleapparatet som har de samme forutsetningene, men det jeg synes er fint her, er å ha den muligheten å kunne gå til folk som kan mye mer om menneskekunnskap. Og hvorfor et barn gjør sånn og sånn og hva som skjer når en gjør sånn og sånn (Hanne, Steinerskolen).

I motsetning til argumentasjonen vi skal se nærmere på i neste delkapittel, er inspirasjonsargumentasjonen nærmest en anti-industriell argumentasjon. Lærerne i Steinerskolen poengterer at de i møte med ”det offentlige” må oversette egne begreper og uttryksmåter til et mer offentlig språk for å bli forstått. Det å ha egne begreper og uttryksmåter regner Boltanski og Thévenot som enda et kjennetegn på verdier fra **inspirasjonsverden**.

⁷¹ Foredraget er hentet fra <http://antroposofi.no/>.

KAPITTEL 6

ANALYSE

Så blir det veldig ofte at vi prøver å tilpasse oss det offentlige språket, for ting skjer jo der også i en rivende utvikling. Det er mye enklere for oss at hvis vi skal beskrive en elev eller hva vi holder på med, at vi tyr til deres sjargong. Sånn at de skjønner(...)Å sitte og snakke med en psykolog om viljesbiten, eller tanke, følelse og vilje... Når psykologen ikke vet hva vi snakker om. Følelse er noe helt annet for en psykolog, enn det vi legger i. Ikke sånn, selvfølgelig snakker vi om følelse og følelser på den måten, men.. (...)Og det rytmiske mennesket.. Det sier vel ingen ting, han tror vel at det er snakk om musikk. Når det da er noe helt annet for oss. Men også at de når vi legger det fram, at de skal skjønne hvordan vi jobber, for det er vesentlig (Espen, Steinerskolen).

Denne tenkningen vektlegges i tillegg i lærerplanen, i deres egen lærerskole, samt i den institusjonelle praksisen. Hvis en ser bort fra det spesielt ”steinerske”, er det et sammenfall i verdier når det gjelder en rekke punkter mellom Steinerskolens argumentasjon og legitimering, og verdiene i Boltanski og Thévenots inspirasjonsverden.

Verdiene som kreativitet, følelser og fantasi møter økende aksept også ellers i samfunnet. Vidar opplever stor aksept fra skolemyndigheter og politikere for Steinerskolens verdier. Når jeg spør ham om hvilke reaksjoner de møter når det gjelder deres skoles store innslag av praktiske og kreative fag, sier han dette:

De kan vanskelig komme med innvendinger mot dette, for selv så formulerer de det jo i den poetiske, eller lyriske delen av læreplanen, så står jo mye av det vi faktisk tar på alvor. Men i praksis så gjør vi jo mye mer ut av det igjen, enn i offentlig skole. Men ingen kan komme og sette fingeren på det, de må heller berømme det, og det opplever vi egentlig at de gjør. Steinerskolen opplever vi at har høy status egentlig blant skolemyndighetene og politikere for så vidt i [byen og fylket]. Og sånt sett føler jeg at vi har ganske fritt leide til å drive med det vi vil (Vidar, Steinerskolen).

En lignende inspirasjonslik argumentasjon finner vi i den offentlige skolens læreplan. Spesielt i den generelle delen under overskriften *det skapende menneske*, finner vi uttrykk for slike verdier:

Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt - trene både hånd og ånd (...)De utvikler sine skapende evner til å tenke, tale, skrive, handle og føle ved å innlemmes i de voksnes verden og tilegne seg de voksnes ferdigheter. (...)For barn og unge er verden ny og derfor ikke selvfølgelig. De kan famle og spørre om det voksne tar for gitt, og har fantasi og forestillingsevne i rikt monn. Virkeligheten setter få grenser for deres tanker. Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære, og en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om og gjøre bruk av i opplæringen - fordi barn også i stor grad lærer av hverandre (L-97 s21).

Det å problemdefinere elever ut fra denne tankegangen var derimot ikke vanlig i min offentlige skole. Bare én gang ble slike kriterier trukket fram:

F. eks noen av de litt spesielle guttene. Noen av dem har spesielle særegenheter. Spesielt en som ikke liker dette med å eksponere seg i musikk og kunst og håndverk. Han kan godt stå foran klassen og lese, men det å utfolde seg i de to fagene takler han ikke. Så han har blitt diskutert av den grunn (Trude, offentlig skole).

Disse guttene er flinke teoretiske, men er tilbakeholdne sosialt og i kreative fag. Dette er blitt diskutert blant lærerne, men uten at det har fått store følger. En kan anta at dette skyldes at en slik problemdefinering ikke er blitt institusjonalisert i tiltak, selv om læreplan og timeplan understreker slike verdier. Lærerne er slik litt i villrede om hva de skal gjøre med dette.

Et fjerde kjennetegn på *inspirasjonsverden*, er at de det gjelder tillegger tenkningen en verdi uavhengig av samfunnets anerkjennelse av dette⁷². Dette er nok tilfelle med Steinerskolelærerne også. Noen ganger må de likevel forholde seg til hva andre utenforstående mener om den, og kan komme i konflikt med ”storsamfunnet”:

6.3.1.1 Konflikter mellom effektivitet og inspirasjon

Boltanski og Thévenot (1991) hevder at skolen ofte nedvurderer verdier fra *inspirasjonsverden* og favoriserer effektivitet, målbarhet og produktivitet, som kjennetegner verdier fra *den industrielle verden*. De sikter nok i større grad til en tradisjonell offentlig fransk skole enn til en Steinerskole. Noe av problemet mellom Steinerskolen og den offentlige skolen har vært at det ikke er lett for en elev å skifte mellom disse skolene. Mange elever skal f. eks inn i en offentlig videregående etter ti år på Steinerskolen. Elevene fra Steinerskolen har ikke karakterer, men en vurdering som skal legges til grunn for opptak. I tillegg har det ofte vært ulik prioritering av fagrekkefølge, eller rett og slett blitt undervist i andre fag. Jørn opplever Steinerskolens forsøk på tilpasning som et problem.

Vi er jo pålagt i prinsipp samme pensum som den offentlige skolen, ikke pålagt, men vi har gått med på det. Og nå rekker ikke tiden til. Skal vi ta inn datafaget i stedet?.. er det ikke viktigere nå for tiden? Man ser seg blind på nødvendighet av kunnskap eller fakta.. Jeg forstår overhodet ikke hvordan man kan tenke slik. For det er overhodet ikke flere fag man trenger, men en grundigere skole en skole som virkelig tar hensyn til mennesket, og som forsøker å stoppe en utvikling og sette i gang en annen som får oss til å bli mer mennesker enn dyr. De kunstneriske fagene har vært det som skolen bygger på helt siden begynnelsen av på Steinerskolen, og det er det som har vært den store forskjellen mellom den offentlige og Steinerskolen. Det at vi benytter de kunstneriske fagene gjennom hele skoletiden, og det har vi jo enda i tegning, fine tegninger i bøkene og pene farger på veggene og sier et morgenvers som ingen vet hvorfor vi sier lenger. Du kan også merke det på en av de andre skolene hvor den kunstneriske lederen har problemer med å få nok tid med barna. ”Nei, vi kan jo ikke sende dem til deg vi har jo matteprøve etc.” Det er jo en merkelig prioritering. Men så applauderer jo alle når han har framføring med barna i domkirken eller.. når det står i avisen at det var bra. Det er jo han som er skolens ansikt utad (Jørn, Steinerskolen).

⁷² Ved at Boltanski og Thévenot bruker dette kjennetegnet, forutsetter de at inspirasjonsverden ikke har så mye makt, og at det ikke er en sentral og dominerende legitimeringsmåte. De ulike legitimeringene har ulik status avhengig av kultur og historie og noen verdener er slik mer effektive enn andre. Se også en diskusjon i kapittel 7.3.4, samt kapittel 4.3.

Jørn opplever at skolen, gjennom en tilpasning til det offentlige, er blitt mer opphengt i å måtte gå gjennom et pensum og ha prøver, og ha mer samfunnsnyttige fag, som data, enn kunstneriske fag. Verdier fra *den industrielle verden* blir viktigere enn verdier fra *inspirasjonsverden*, noe han føler som å bli presset på en annen tenkning⁷³.

Det å problematisere *ensidighet* ble bare trukket fram av Steinerskolelærere. Kategorien baserer seg på et mål om allsidighet, som forstås som en balansering av tanke, vilje og følelse. Denne tankemåten er sterkt influert av Steiners tenkning. Mange av verdiene det legges vekt på passer likevel inn i Boltanski og Thévenots beskrivelse av verdier i *inspirasjonsverden*. Som vi allerede har vært inne på, kan denne tenkningen komme i konflikt med effektivitetstenkningen. Denne tenkningen beskrives nærmere under.

6.3.2 Problemer med faglig progresjon - Effektivitetskulturen

Det problemaspektet som beskrives mest i empirien min, både fra Steinerskolens og fra den offentlige skolens side, er *problemer med faglig progresjon*. Lærere fra begge skolene skildrer dette problemet, og flere av dem skildrer *mange* elever med lignende atferd. Elever kaster papirfly, snakker høyt i timen, eller klarer ikke å sitte i ro på pulten sin. Disse aktivitetene blir et problem når de forstyrrer læreren i hans undervisning, eller de andre elevene mens de jobber.

Anders gir et typisk eksempel. Eleven gjør lite skolearbeid og forstyrrer undervisningen ved å ”valse rundt og snakke høylytt”.

Ja, i den andre klassen har vi en elev som er helt på siden av normal oppførsel. Jeg vet ikke hvor jeg skal begynne når det gjelder henne. Det virker som hun ikke er sosialisert inn i skolen i det hele tatt. (...) Hun gjør ingenting, eller veldig lite faglig. (...) Hun er veldig populær i klassen, og har mange venninner, men jeg vet ikke om de er bekjente eller gode venninner. Hun er blant de “kule” i klassen. I undervisningssammenheng kan hun være et problem. Hun reiser seg og går rundt hvis du skal drive undervisning. Hun valser rundt, og kan snakke høylytt. Plutselig kan hun si at hun skal på do, eller hun begynner å snakke sammen med andre elever. Hvis du ber henne sette seg, så svarer hun igjen. Hun ser på sin egen oppførsel som naturlig. Hun er en problemelev i den forstand at hun gjør undervisningen vanskelig (Anders, offentlig skole).

Elevene blir et problem fordi de bruker tiden som skulle gått til undervisning på andre ting som det å kverulere, plage andre, snakke høyt om andre ting, eller lignende. Arnt har to elever som kaster papirfly og lapper. Dette er problemer som ofte beskrives som disiplinproblemer,

⁷³ Som vi skal se nærmere på i avslutningskapittelet, står denne opplevelsen i radikal motsetning til hva for eksempel Hustad (2002) har hevdet om hvilke verdier som blir presset på den offentlige skolen.

og som gjør at læreren bruker tid på de utagerende elevene for å roe dem, heller enn undervisning. Anders gir et godt eksempel på slik uønsket tidsbruk:

(...) man må bruke litt tid på å roe ham ned. Det er "hakk i platen" - han vil ikke gi seg. Jeg bruker lang tid på å forklare ham at han ikke er urettferdig behandlet (Anders, offentlig skole).

De fleste elevene kan likevel forstyrre undervisningen til tider *uten* at det karakteriseres av lærerne som et problem. Om atferden blir slått ned på er avhengig av en rekke andre faktorer:

Nå er det jo veldig lett å se på de som forstyrrer undervisningen, og når læreren sier; nå skal vi ha matte, så begynner alle elevene å prate. Da kan man egentlig sende hele klassen til terapeutene. Det hjelper ikke. Det kan man jo ikke. Da kan man som lærer forstå at det er ikke det som er et problem, Problemet er jo når barnet (...) At han f.eks umuliggjør en undervisningssituasjon (Jørn, Steinerskolen).

Sørli og Nordahl (1998) sier også at bråk og uro er så vanlig i klasserommet, at det ikke kan kalles kjennetegn ved en gruppe elever. Det som skiller uproblematisk elever fra problematiske, er *hvorvidt de tar seg sammen når læreren snakker til dem*. Kristian skildrer et slikt eksempel med en gutt som forstyrrer undervisningen, men som fort tar seg sammen hvis læreren påpeker det. Problemet med denne eleven blir derfor, som vi skal se senere, heller det at han har vanskelig for å konsentrere seg, og at han blir hengende igjen faglig, enn det at han forstyrrer.

Denne eleven har jeg fått god kontakt med og også foreldrene, og vi er enige om et opplegg om hvordan vi skal få denne eleven til å følge visse ytre ordensregler og system. Men også hvordan eleven skal bruke en enkel teknikk på seg selv for å ta seg inn igjen når han avsporer konsentrasjonen sin fra undervisningen eller det som foregår. Til å begynne med trodde jeg jo at jeg hadde truffet en sånn, litt sånn fysisk utagerende og litt voldsom elev, men det er mer på det verbale planet enn noe annet. Han er på mange måter godt likt av grupper av med elever, har fått god folkeskikk hjemmefra så hvis han overspiller så er det nok med en kommentar, det er vi enige om samtlige av lærerne, så reagerer han ved å ro seg inn med en gang (Kristian, Offentlig skole).

Om denne forstyrrende atferden aksepteres, er også *avhengig av elevenes faglige nivå*. Både hos Arnt, Trude, Beate og Elin finner vi en forskjellsbehandling i forhold til faglige evner. Dette vises tydeligst hos Elin som kommer med to beskrivelser av elever som ligner på hverandre, bortsett fra når det gjelder deres faglige evner.

Det er jo hun .. som er fremmedspråklig. Meg irriterer hun ikke så fryktelig fordi jeg ser på henne annerledes enn jeg ser på andre elever. Men det er jo klart vi setter jo ikke sånne enorme krav til henne. Og hun får lov til å vingle litt bare ikke hun forstyrrer. Men hun gjør jo egentlig veldig lite, og hun kan utrolig lite også. Men hun har jo bodd her i mange år, så det er jo egentlig ikke noen grunn for at hun .. at vi ikke skulle kunne sette faglige krav, men jeg ser at hun er veldig svak faglig og det er jo mange kollegaer som ikke kan skjønne hvordan vi kan klare å ha henne der uten å bli irritert, fordi du får av og til lyst til å sette en knute på henne, og putte henne i lommen. Men hun er sjarmerende. (...) Hun reiser seg eller går ut eller får ikke fram bøkene. Hun er ikke frekk, eller gjør noe galt i den forstand, men hun kan komme inn altfor sent.. "å .har det ringt? Åja.." Rett og slett ikke konsentrert om skolen. Men hun er utrolig populær i klassen. Og medelevene irriterer seg ikke over henne. Det ser ut som det går greit. De godtar nok at vi har litt andre regler for henne. Og det må vi ha faktisk, for hun er nok sånn at hvis du setter hardt mot hardt så vil hun svare. Det ville bare bli ubehag av det. Men det er jo klart at vi må sette grenser på henne også.

I: Hvilke andre regler?

Hun får jo ikke gjort så mye i løpet av en time som de andre får gjort, og at hun kommer for sent, hun gjør jo det med en eller annen dum unnskyldning "hørte ikke klokken, eller. (...) Hun styrer på og vil ikke irrettesettes noe særlig, så jeg tror at på mange måter så gjør vi det..det at hun har en trivelig hverdag er viktig. Jeg tror ikke det at vi kan klare å få så veldig mye faglig. Det viktigste er at hun trives for da kan hun jo kanskje også ha lyst til å lære mer (Elin, offentlig skole).

I dette lange sitatet kan vi se i hvert fall to av hypotesene til Stebbins (1975) aktivert; Læreren unngår å provosere de elevene de har mest trøbbel med. De unngår gjerne å konfrontere dem med oppførselen deres, og hvis de konfronterer dem, gjør de det uten å provosere. De har også en forvaringsorientering når det gjelder faglig svake elever (Ibid.). Jenta som beskrives her er faglig svak, hun vandrer rundt, kommer for sent, og gjør lite. Dessuten irriteres ikke de andre elevene over henne og kan fortsette å jobbe. Så lenge mesteparten gjør noe kan denne eleven overses. Jenta er også *fremmedspråklig*. Det kan se ut som om dette kan være enda en årsak til at hun forskjellsbehandles og at det ikke stilles så høye faglige krav til henne. I dette tilfellet kan det være det at hun er fremmedspråklig som gjør at hun er faglig svak, men også generelt virker dette som det er etablert praksis. Hvis en elev er svak faglig, dvs teoretisk, prioriteres andre mål som for eksempel det sosiale⁷⁴. Siden eleven til Elin er svak er det viktigere at hun trives og "oppbevares" enn at det faglige er i orden. Gutten nedenfor derimot, som er middels sterk faglig, oppleves av Elin som irriterende selv om beskrivelsen av hva han gjør ligner jentas. En kan til og med hevde at hans beskrivelse er "snillere".

(...)Jeg irriterer meg mer over en gutt som smiler og er hyggelig og helt sikkert synes at han har det greit på skolen og sånn, men hvis jeg sier at nå må du komme i gang, så sier han jada og når timen er gått er det ikke mye som er gjort. Han er utrolig ukonsentrert, og mer opptatt av det sosiale, og det synes jeg er skremmende, fordi det er en elev som er helt middels utrustet, eller litt under, men som ikke kan forstå hvorfor han ikke får mer enn 3 for eksempel (Elin, offentlig skole).

I argumentasjonen poengteres det at det er "skremmende fordi det er en elev som er helt middels utrustet". Eleven kan m.a.o. forventes å yte mer og gjøre det bedre enn han gjør, i motsetning til jenta. Om det er det faglige eller det sosiale som teller mest varierer altså med antatt akademisk prestasjonsevne.

"Den fremmedspråklige jenta" liker heller ikke å bli irrettesatt, og læreren unngår konfrontasjoner for å opprettholde trivselen. Anders nevner også en elev som han alltid kommer i konflikt med hvis han konfronterer ham. Også her trekkes *tidligere erfaringer* med elever inn, som tilsier at man ikke slår ned på tilfellet. Hvis en overser oppførselen, vil denne

⁷⁴ Se også kapittel 6.3.3.

eleven snart slutte med dette. Noen av elevene oppleves også å være i opposisjon, og oppnår dermed mindre hvis de overses. Hvis læreren reagerer hver gang småting skjer vil han også fort ha brukt opp sanksjonsmulighetene han trenger i større og alvorlige situasjoner (Willis, 1977).

Sitatene ovenfor kan sies å illustrere utagerende atferd som forstyrrer undervisningen, eller som hindrer elever i å få gjort arbeid. Også andre, mer passive elever kan hindre progresjon. Det at de selv ikke får gjort noe trenger ikke skyldes at de er utagerende, det kan også være at de er ukonsentrerte eller ustruktureerte og slik krever et ekstra fokus fra læreren for å få faglig progresjon. Trude er gjengitt her, men også Arnt og Elin snakker om elever som må ”puffes i gang”.

Ellers jobber jo vi nå etter den nye modellen med periodeplaner og en god del studietid. Da ser jeg at det er noen som får gjort veldig lite, hvis ikke de blir strukturert gjennom dagen. De er ubevisste på hvor lenge de sitter og ikke gjør noe. Det er noen elever, spesielt her, en gutt og en jente, som kaster vekk veldig mye tid. Hun jenta må jobbe veldig mye hjemme, for hun leverer veldig skikkelig arbeid (Trude, offentlig skole).

Elevene kaster bort tid, og er ikke så effektive som de kunne ha vært. Selv om jenta i dette eksemplet leverer et bra produkt til slutt, reageres det på at hun ikke er effektiv på skolen. Trude knytter denne problemdefineringen til ”den nye modellen” med periodeplaner og studietid, altså til de nye kravene om arbeidsmåter som er sentrale i L-97.

Om problemet regnes som forbigående, er det også formildende. Mye av denne oppførselen beskrevet ovenfor, regnes av lærerne som et utslag av umodenhet, og er derfor ikke så problematisk. Elevene i 8. klasse⁷⁵ har akkurat begynt på ungdomsskolen og regnes fortsatt som umodne. Som vi så i kapittel 6.2 er det spesielt guttene som blir trukket fram som eksempel. Elin er mer fortvilt enn Anders og Arnt, og mener at denne umodenheten tydeliggjøres av undervisningsformen.

Eleven har aldri vært vant til å ta noe ansvar selv, og mor sitter og leser lekser med de og plutselig er de nå i puberteten og vil ikke ha den nære oppfølgingen av mor, og da blir ingenting gjort og så blir mor helt fortvilet og tror hun ikke gjør jobben sin. Det er egentlig et problem synes jeg. At de er rett og slett ikke moden for denne form for undervisning som vi driver. De er vant med at frøken eller mor forteller herfra og dit, og så tror de at når de har gjort det så kan de det, men det er jo heller ikke riktig. Det merker jeg mer med denne metoden her enn det jeg gjorde før (Elin, offentlig skole).

Elin mener at elevene på dette trinnet ikke er modne nok til å ta ansvar selv for å få gjort noe. Kravene fra reformen er for avansert for elevene i 8., mener hun. Mens Anders og Arnt ser

⁷⁵ Etter 6-åringenes inntog i skolen består ungdomsskolen av 8. 9. og 10. klasse.

problemet med produktivitet og effektivitet i elevene selv, ser hun og Trude (i eksemplet over), problemet i strukturene.

I eksemplene vi nå har sett på, hindres både lærerens og elevenes effektivitet. Læreren kommer kanskje ikke gjennom pensum, elevene får ikke gjort det de kunne ha gjort, og er dermed også mindre produktive. Dette kan måles i karakterer og i hvor mye pensum som er gjennomgått. Slike verdier som effektivitet, produktivitet og målbarhet, er sentrale også i **den industrielle verden** til Boltanski og Thévenot (1991, 1999). En slik argumentasjon har vært gjennomgående i sitatene vi har sett på, og Kristian bruker omtrent alle disse argumentene i fortsettelsen av beskrivelsen vi så på i sted:

*Men det er klart at en elev som har både dyslektiske og andre problemer, og så til stadighet avsporer konsentrasjonen, blir liggende håpløst etter når vi begynner det litt harde teoretiske kjøret. 8. klasse, er en sånn, bli kjent- skap trygghet- og trivselsår, men etter hvert så stilles det stadig økte krav til skal vi si, vi forventer en viss intellektuell innsats. I hvert fall at det skal skje en faglig utvikling fra det nivået de sto på da de kom til oss, og der har vi litt å gjøre med den eleven jeg snakker om. (...) For vi lever i et papirsamfunn, og veldig mye skal skje via bokstaver, og ord og tall. (...) **Denne eleven leser sent, arbeider veldig sent når det gjelder det skriftlige, og det er klart at når han på en time gjør kanskje en tredjedel, en fjerdedel av hva "normaleleven" gjør hos meg, så er han allerede handicappet i systemet. Alt går senere, og tar mer tid, og over et halvt år, et års periode, har han fått med seg mye mindre, enn de som jeg karakteriserer som normale, eller gjennomsnittet.** (...) Klart det er et kjempehandicap i vår samfunnstype hvor alt skal være skriftlig, enten du skriver for hånd, eller på pc. (...) Men samfunnet har forandret seg, og det er veldig få muligheter til å gi de gode tilbud utenfor skolen. I min ungdomstid så var det ikke noe handicap å ikke være så veldig skoleflink. Hvis du hadde litt folkeskikk, så fikk du deg fort en jobb utenfor skolen for det var et vell av arbeidsplasser, du kunne komme i lære, og jeg opplevde jo at mange av de som jeg ikke oppfattet som skoleflinke i min barndom, de har jo vært minst like gløgge som mange av de av oss som gikk videre på teoretiske skoler. De har i voksen alder både tatt den ene og den andre eksamen, de har gjerne vært en tur til sjøs, kommet hjem og gått på styrmannsskole, eller gått i land og tatt en teknisk skole og blitt ingeniører. Jeg har flere kamerater fra guttedagene mine med akkurat den bakgrunnen der. Men det samfunnet er ikke uten videre der i dag (Kristian, Offentlig skole, min utheving).*

Eleven blir et problem fordi han blir hengende etter faglig. Han er verken effektiv eller produktiv, og blir slik "handicappet i systemet". Dette blir et ekstra problem for eleven, men også for læreren når han skal vurdere eleven, siden samfunnet stiller strengere krav til dette nå enn før.

Problemaspektet som vi nå har skildret, ble kalt "problemer med faglig progresjon". Fellestrekket i eksemplene er vektleggingen av konsekvensen av atferden. Denne konsekvensen er knyttet til progresjon. Det er derfor ikke overraskende at vi finner argumenter som kan knyttes til Boltanski og Thévenots **industrielle verden** når lærerne skal beskrive denne type problem. Som nevnt tidligere, var dette problemspektet vanlig i begge skolene i denne undersøkelsen, og også i forskningen til Ogden, Sørli og Nordahl, samt

Stebbins. Det er kun Stebbins (1975) som går videre fra kartleggingen av aspekt, til å lete etter type legitimeringer som lærerne bruker. Som meg, finner han ut at den mest vanlige legitimeringen lærerne bruker er at atferden hemmer effektiviteten enten til læreren eller elevene. Referansene til *industrielle* verdier skal vi se går igjen også i legitimeringen av de andre problemaspektene.

Legitimeringer fra *den industrielle verden* finner vi også i læreplaner og i politiske uttalelser. En kan hevde at et av hovedformålene til skolen er å formidle kunnskap, noe en også kan lese ut av skolens formålsparagraf (Riksaasen, 1988 og Knudsen, 1980). Skolen skal imidlertid formidle ulike former for kunnskap; det kan være teoretisk, praktisk og/ eller kunstnerisk kunnskap. I denne kategorien har vi sett eksempler på elever og atferd som læreren opplever som problematisk nettopp fordi dette kunnskapsformålet ikke blir oppnådd. Elevene forstyrrer læreren i undervisningen, de forstyrrer andre elever i skolearbeidet, eller de er ukonsentrerte og gjør derfor lite skolearbeid. Lærerne er pålagt å komme igjennom et pensum, noe som krever effektivitet. Dette kunnskapsformålet gjelder alle skoler, og det er derfor ikke overraskende at brudd med dette regnes som et problem både på Steinerskolen og den offentlige skolen, eller at det gikk igjen i alle de tidligere undersøkelsene vi har sett på tidligere. Denne tenkningen styrkes gjennom fokus fra spesielt Høyre og Kristin Clemet som fokuserer på effektivitet, målbarhet og gjennomgang av pensum.

Likevel viser internasjonale kunnskapstester at norske elever ikke oppnår gode nok resultater. (...) For å sikre at alle elever tilegner seg grunnleggende ferdigheter, vil Høyre innføre rutinemessige tester av elevenes lese-, skrive- og regneferdigheter. Testene må brukes slik at elever som ikke når de fastsatte målene, følges spesielt opp. (...) Ved avslutningen av grunnskolen skal det avholdes skriftlig eksamen i norsk, engelsk og matematikk. Høyre vil sette nasjonale faglige mål for hva en elev skal ha gjennomgått på de enkelte skoletrinn. For å kunne vurdere og sammenligne skolenes faglige nivå vil Høyre innføre nasjonale normerte prøver fra mellomtrinnet. (...) Karakterer virker motiverende og gir en nyttig tilbakemelding til elevene om hvor de står faglig. Høyre vil derfor beholde karakterer som evalueringsform i ungdomsskolen og den videregående skolen. Høyre ser positivt på en ordning med alternative vurderingsformer som et supplement til karakterene, slik at elevene sikres en grundig evaluering (Høyres partiprogram 2001: <http://www.hoyre.no/2001/program/stprogram/index-Utdanning.html>).

Praksis i den offentlige skolen støtter likeledes opp om noe av denne tenkningen. En elev som forstyrrer undervisningen, eller som forstyrrer andre elever, kan straffes gjennom anmerkninger og en dårlig oppførselskarakter. Elever som er ukonsentrerte og som gjør lite skolearbeid, er det derimot ikke klar praksis eller sanksjonsmidler for. Disse må stemples som faglig svake før de fanges opp av tiltak. Formildende omstendigheter gjelder dersom eleven er faglig svak, om han tar seg sammen når læreren snakker til ham, eller at læreren regner

oppførselen som et overgangsfenomen. Der det fokuseres på årsaken til fenomenet, er synet delt. Elin, Trude og Kristian mener at kravene læreplanen eller samfunnet stiller, er for avanserte, mens de fleste andre reagerer på elevene. Elevene oppfattes som ukonsentrerte, umodne og gjør lite. Fellesnevneren i argumentasjonen til lærerne er, som temaet antyder, knyttet til mangel på faglig progresjon.

6.3.3 Faglige problemer

Et annet tema som kom fram i intervjuene, var et problemspekt av både faglig og pedagogisk art. Lærerne beskriver *elever med faglige problem* som krever ekstra hjelp og oppmerksomhet for å klare og følge undervisningen. Dette kan f. eks være elever med dysleksi, såkalte integrerte elever⁷⁶, elever med lærevansker, eller elever som ganske enkelt oppfattes som ”faglig svake”. Både Steinerskolen og den offentlige skolen skildrer dette problemspektet.

- T: *Det er jo elever som du er nødt til å ta hensyn til gjennom undervisningen. Jeg har tre jenter som kommer fra samme klassen som er veldig snille jenter, men som er veldig faglig svake. Problemet med en av dem er mer at hun prøver å unngå å vise problemene sine, hun prøver å skjule dem med å la være og levere inn arbeider, smyge seg unna, og hun har en del fravær nå. Spesielt i forbindelse med prøver. Hun prøver å unngå vanskelighetene i stedet for å takle dem. Dette er jo noe vi må tenke mer på i forhold til ressurser til neste år – at det er en del jenter som nok trenger en oppfølging for at de skal føle at vi bryr oss om at de skal få det til på sitt nivå. Sosialt sett er de veldig greie.*
- I: *Hva mener du med faglig svake?*
- T: *Det er spesielt matematikk og engelsk (Trude, offentlig skole).*

Som Kjersti fra den offentlige skolen understreker, er det vanlig med variasjon i en klasse, og det at noen får karakteren 2, er fortsatt normalt. Det betyr ikke at vedkommende må ha ekstraundervisning eller ekstra ressurser. Alle elever har like fullt *rett* på tilpasset undervisning etter deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1-2). I dette tilfellet er det nettopp denne individuelle tilpasningen som blir et problem.

Den ene jenta Trude nevner, ”løser” det at hun henger etter faglig ved å ikke levere inn arbeid og ved å skulke, spesielt når det er prøver inne i bildet. Hvis ikke dette snur, vil denne eleven gå fra å bli definert som faglig svak, til også å få dårlig ordenskarakter. Nettopp dette kan så bli utslagsgivende for at eleven får den faglige hjelpen hun har behov for. Ofte må det noe ekstra til for å problemdefinere en faglig svak elev, og det at oppførselen endrer seg kan være et argument.

⁷⁶ Elevene har store vansker av en eller annen sort; de kan være sterkt dyslektiske, ha en liten hjerneskada eller lignende. Disse type elever ble tidligere plassert på spesialskoler, men er nå integrerte i klasser så langt det er mulig. Dette er pålagt i både lovgivning og i den offentlige læreplanen.

Ingen av jentene som ble skildret over, har fått spesielle opplegg, men Trude mener at dette nå er nødvendig for å få gitt dem det de trenger. Det at læreren i dette tilfellet refererer spesielt til jenter, kan skyldes at jentene er et problem i denne spesifikke klassen. En annen tolkning kan være at jentene er lette å ha med og gjøre i en undervisningssituasjon, slik at lærerne skulle ønske de hadde mer tid til disse, men hvor andre elever er mer synlige eller mer nødvendige å ta seg av. Den sistnevnte tolkningen vil stemme best overens med Fyllings (2000) funn som ble referert til i kapittel 5.

Enkelte elever klarer ikke å følge den vanlige undervisningen selv med tilpasning, og må få et eget opplegg. Dette er tilfelle med f. eks såkalte integrerte elever. Disse ville tidligere ha blitt plassert på en spesialskole, men er nå integrert i en vanlig klasse. Trude beskriver en elev med hjerneskode og en annen med store lese- og skrivevansker, samt konsentrasjonsproblemer. Begge disse elevene får derfor individuelt tilpassede opplæringsplaner, og veksler på å være inne og ute av klassen. De er inne i klassen ”når det er emner hvor det går an”. Også Hanne fra Steinerskolen har fire integrerte elever i sin klasse som er inne i klassen når det er mulig. Trude beskriver det slik;

Jeg vil jo ikke si de er problematiske, men de er elever som krever sitt. De krever et annet opplegg og de krever at man hele tiden husker at de er til stede sånn at de får noe de kan jobbe med og ut i fra. Men de er jo ikke problemelever hvis du tenker disiplin, det er de ikke- ikke atferdsproblem (Trude, offentlig skole).

Slik spesialundervisning gis bare til de elevene som ikke får utbytte av det ordinære tilbudet, og som må få egne opplæringsplaner (§ 5-1). For å få denne spesialundervisningen må eleven utredes og det må gis en sakkyndig vurdering av PPT. Dette gjelder både offentlig og private skoler (Opplæringsloven § 5,3 samt privatskoleloven § 9). Det er altså PPT som definerer om eleven kommer inn under denne kategorien med store faglige problem, og ikke skolen. En argumentasjon om at elevene oppleves som et faglig problem fra lærernes side kan slik forsterkes ovenfra både ved hjelp av lovgivning samt ekspertuttalelser fra PPT. PPT på sin side har hevdet at det er for mye opp til skolen å definere hva som er normalt, da det ofte er læreren som melder opp elevene til PPT. PPT har derfor prøvd å standardisere disse kriteriene for når en elev skal meldes opp (Apold, 1997). Denne defineringskonflikten mellom PPT og skolene vil jeg komme tilbake til flere ganger i dette delkapittelet.

6.3.3.1 Den offentlige skolen: Likhhet eller effektivitet?

Hvis en elev har spesialundervisning, settes læreren ofte i et dilemma. Eleven har paragrafsfestet rett til faglig undervisning på sitt nivå, men samtidig skal han ha del i et sosialt fellesskap (§8.2 i Opplæringsloven). Spesialundervisning gis fremdeles mest som enetimer, og eleven får dermed ikke del i klasseromsfellesskapet (Sørli og Nordahl, 1998)⁷⁷.

Disse elevene kan derfor fort framstå som et dobbelt problem. Lærerne må bevisst tenke på dem sosialt i tillegg til faglig, slik at de blir en del av et sosialt fellesskap. Skal læreren vektlegge elevens faglige effektivitet og produktivitet, eller skal han prioritere likhet og fellesskap? Læreren møtes her av to krav som ikke begge kan møtes, og han må selv definere hvilke av de to verdiene som skal prioriteres. Denne avveiningen av to verdier kan vi finne igjen i lærernes forsøk på å legitimere problemdefinisjonene.

Beate beskriver to integrerte elever. Hun opplever *ikke* at de *er* problemelever, men heller at de *har* problemer. Hun tar likevel opp disse elevene som et tema, og understreker at problemet er sosialt, og at dette er noe som det jobbes med.

Det er to elever som overhodet ikke går under det jeg vil betegne som problemelever, fordi det er to typiske eksempler på elever som har problemer, men de er ikke noe problem i seg selv. Men det er vanskelig å integrere dem sosialt. Spesielt hun ene, fordi hun ikke er kommet sosialt der de andre er kommet...(Hun er inne i timene så langt det er mulig, og det vil si at hun er likevel en del ute, fordi at i og med at hun fungerer på 3. klassenivå, det vil si ca. fem år etter de andre i klassen. Hun følger likevel pensumet for å forsøke å holde den sosiale integreringen. (...)så det er et sosialt mål som gjør at det faglige må vike. Det faglige kan du alltid lære deg senere, men du kan ikke lære denne tiden de er i nå, med den første forelskelsen, og dette her, det kan man ikke ta igjen på samme måten. (...)De andre føler ikke at hun er en del av klasse miljøet, men selv så opplever hun seg sånn. Hun trives godt i klassen, og hvis hun setter seg på gangen med noen av de andre, og jeg sitter sammen med de, så hvis alle sitter med hver sin bok og leser, så opplever hun seg som at hun er i en sosial setting, og synes at det er veldig kjekt. Så det er litt en illusjon det at hun er en del av klassen, samtidig som klassen er flink til å kommentere; nei hun kan ikke bli med ut nå, fordi nå skal vi ha eventyr og da trenger vi henne. Og det er også noe som foreldrene er klar over at er en av målsetningene gjennom ungdomsskolen totalt sett, det er at hun skal få gå igjennom den perioden og oppleve seg som sosial (Beate, offentlig skole, min utheving).

Igen ser vi at siden eleven er svak faglig, prioriteres og problemdefineres ”et sosialt mål”. I de fleste tilfellene forsøkes det derimot med et kompromiss heller enn å velge en av delene.

Trude viser til et klassisk kompromiss mellom faglig effektivitet og vekt på fellesskap.

De har jo spesiallærer i hvertfall i matematikk, engelsk og norsk (...)De har et helt eget opplegg i disse fagene. Men så prøver vi i de muntlige fagene; samfunnsfag, Krl, og naturfag til å være en del av klassen. Ikke nødvendigvis fordi de har så stort faglig utbytte av det men for at de skal føle en sosial tilhørighet. Det er jo et ganske snevert miljø med de der to sammen, som har gått sammen siden

⁷⁷ Når det gjelder denne problemdefineringen henger det faglige og det sosiale så nært sammen at jeg tar opp disse sammen. I kapittel 6.3.6. tas det opp problemdefineringer hvor problemene med det sosiale er et problem i seg selv.

KAPITTEL 6

ANALYSE

1.klasse.De har alltid vært sammen og er ikke så veldig glade i hverandre. De er litt lei av hverandre, det kan man jo skjønne (Trude, offentlig skole).

Elevene tas ut av klassen i basisfagene, matematikk, norsk og engelsk, men utenom disse fagene prioriteres det sosiale framfor det faglige. Argumenter om likhet og fellesskap i Boltanski og Thévenots *sivile verden* settes opp mot og avveies i forhold til effektivitet og produktivitet. I Beates tilfelle vektlegger hun det sivile mest, i tråd med inkluderingstankegangen og § 1-2 i Opplæringsloven. Dette har vi sett tidligere er vanlig med faglig svake elever (Stebbins, 1971). Likevel ser vi at hun og Trude må rette seg etter kravet om faglig utvikling, og det blir inngått et kompromiss mellom to motstridende krav. De har likevel en viss frihet når det gjelder prioritering, og prioriterer begge det sosiale siden eleven er svak.

Beate strever med en dyslektiker fordi hun mener han har fått *for* mye hjelp, og er tatt *for* mye hensyn til. Hun har selv andreaavdeling i spesialpedagogikk innenfor dysleksi og har undervist mange med diagnosen, men i dette tilfellet får hun ikke gjøre det hun mener hun burde fordi foreldrene nekter. Foreldrene er her sentrale i definisjonsprosessen. De bruker sanksjonsmidler som å ta ut eleven fra skolen og skriver ut meldinger, slik at han får godkjent grunn for fraværet sitt. Dette resulterer i stort fravær og lite kontinuitet i undervisningen. Moren hjelper visstnok også eleven med alle arbeidene slik at læreren har problemer med å få sett hvor eleven står faglig.

Han andre er .. ja, (...)Han har i gåseøyne "bare" dysleksi. Det er en diagnose det går an å gjøre noe med og lære seg å leve med. Men han er opplært til at han er spesiell, og at han må ha alt spesielt.. En spesiell stol, et spesielt bord. Han er ekstremt sprek, men han kan ikke bære bøkene til og fra skolen på grunnlag av astma, men han må gjerne ha svømming selv om han har astma. Det er en del ting som er vanskelig å forholde seg til, og han har et ekstremt høyt fravær. (...)Det er gjort.. For å si det litt stygt, det er gjort alt for mye. Foreldrene har fått lov til å overstyre i seks år, han har fått lov til å sitte ved et spesialbord, med en spesialstol, med en spesial-pc, som er spesielt.. Alt skal være så spesielt. Og isteden for at han får være, alle barn er jo spesielle i seg selv, og heller kjøre på at han er spesiell i seg selv, det at han bruker en lap top trenger ikke å skille han ut i klassesammenheng, men det er veldig lagt opp til at han skal skille seg ut, og han søker den rollen. Jeg tror det er fordi det er det han kan. Jeg tror ikke han ønsker å være så utenfor som han er (Beate, offentlig skole).

Dette er en elev som er definert som dyslektiker av PPT. Beate har samme utdanning innenfor feltet som de ansatte i PPT og velger å stille seg kritisk til spesialbehandlingen han får. Hun definerer han som mindre behovstrengende, og vektlegger hans mangel på fellesskap med klassen. Beate velger også her å legge mest vekt på en likhet der alle skal være "spesielle i seg

selv” og inkluderes⁷⁸ i et fellesskap. Denne tanken styrkes i opplæringsloven §1-2.

I den offentlige skolen i denne undersøkelsen er mye av ansvarsfordelingen når det gjelder ressursfordeling mellom elevene omgjort, slik at skolen kan ta flere avgjørelser enn før. PPT blir derfor ikke en like sentral aktør i defineringen lenger. Elevene må fremdeles få sakkyndighetsrapporter, men det er i prinsippet skolen som vurderer hvordan de skal fordele ressursene. Disse ressursene deles nå ut til skolen i begynnelsen av hvert skoleår. Elevene må plasseres i forhold til om de har behov for en egen opplæringsplan, eller om de kan klare seg med tilpasning i stedet. Dette er av og til svært vanskelig for skolen å avgjøre. Det vil alltid være elever i grenseland, hvor skolen må definere hvordan de ser eleven.

I: Kan du gi noen eksempel?

K: En elev som er definert som og fått PPT rapport på at han har lese-skrivevansker, men ellers klarer seg veldig bra. Det er en vanlig elev som klarer seg bra i fagene, hvis han bare får litt hjelp til å takle det problemet. Skal da denne eleven..? [Avbryter seg selv].

En elev som skal ha egen io-plan [individuell opplæringsplan], da kommer det an på graden. Jeg vil jo si at de fleste, eller mange av disse elevene vil med litt tilpasning, kunne klare seg godt i klassen uten å ha egne planer, hvis en bare har forståelse for problemet og forsøker å tilrettelegge for det. Men noen har i tillegg til å ha store dyslektiske problemer, andre lærevansker. Eller de dyslektiske problemene er så komplekse at det går ut over alle fag så de må ha egne io-planer. Men da er det PPT må komme inn og si at denne eleven her må ha spesialundervisning, mens denne trenger at ting blir lagt til rette for at han skal kunne klare seg. En elev med store atferdsvansker kan jo også være. Hvor store er atferdsvanskene, er de så store at han ikke får noe utbytte av undervisningen? Eleven har en sånn turbulent fritid, og det er så mye som gjør at denne eleven klarer ikke i det hele tatt, selv om evnene er der, så går det ikke. Hvis det er veldig stort så må han gjerne ha spesialundervisning med egen io-plan, eller klarer vi å legge det til rette, gjerne med å bytte klasse, gjerne ved at han kan få være på [nevner navn på et tiltak utenfor skolen] en gang i uken. Er det ting vi kan gjøre? Det er hele tiden en avgjørelse på de som ligger i grenseland og som ikke er klare (Kjersti, offentlig skole).

Den offentlige skolen har dermed stor definisjonsmakt når det gjelder slike tilfeller⁷⁹. Mens den offentlige skolen fordeler disse ressursene selv, må Steinerskolen gå via PPT for hver enkelt elev. I Steinerskolen oppleves derfor mye av denne problemdefineringen å dreie seg rundt en konflikt med PPT, spesielt når det gjelder behandling, tenkning og språkbruk.

6.3.3.2 Steinerskolen: Konflikt mellom inspirasjon og effektivitet

Gjennom Steinerskolens samarbeid med PPT eller BUP, kan verdier som vi har beskrevet som *inspirasjonsverdier* komme i konflikt med en industriell tenkning. I de tilfellene det er lite kontakt mellom skolen og kontorene, kan det føles som et press for Steinerskolen å måtte

⁷⁸ Inkludering framfor integrering.

⁷⁹ Moen og Øie hevder at det ikke finnes felles og entydige kriterier om hvilke elever som har behov for spesialundervisning. Andelen av de som problemdefineres varierer så mye fra kommune til kommune at det antas å overstige naturlig variasjon. Fra 2% av elevmassen til over 30% (Fylling, 1998).

tenke i industrielle termer som målbarhet. Vidar vektlegger flere ganger at i møte med det offentlige, i diskusjoner om tiltak osv, er det vanskelig å gjøre Steiners erfaringer målbare.

I det fagområdet som heter spes.ped, der kan vi nok bli mer tvinga inn, vi ser det jo som ei utfordring til å bli flinkere til å formulere og .. for at faremomentet med det vi driver med er jo at vi tror på noe, men uten å drive å måle det, at det blir sant det som man innvender, at dette ikke er påviselig at det har noen effekt. Så vi blir jo tvinga til å måtte skjerpe oss til å dyktiggjøre oss på vår egen art, men da krever det også mye arbeid framover for da må vi få en offentlig person til å forstå det språket og forstå våre begrunnelser(...)Et eksempel gjelder lese-og skrivevansker. Hvis en da gjør en logopedtest, eller diagnostiseringstest, så ser man at problemet er med dobbel konsonant eller problemer med vokal eller et eller annet sånt, og så kan det jo hende at vi egentlig ville ha jobbet med helseeurytmi, eller eurytmi som har mye med dette å gjøre, men som det ikke er så lett å redegjøre for målbare resultater på for at hvis man går rett på å trene dobbelt konsonant så kan man liste opp at før så var det så og så mange feil i testen, men etterpå når han har lært å beherske de og de ordene og sånn og sånn, så kan vi bli hengende i lufta og virke useriøse og dilettantiske ved at vi tror det skal ha en effekt å drive og vifte med bein og armer som man kan kynisk sett si at eurytmi er. Da kan man oppleve at en skeptiker innenfor det offentlige vil tro at det er litt sånn kvakksalversk i det vi bedriver, og da kan vi komme til å føle oss tvunget inn i en mye mer nødtørftig pedagogikk, som er mer lik den offentlige (Vidar, Steinerskolen).

Hvis instansene ikke kjenner til hvordan Steinerskolen jobber og tenker, er det vanskelig for skolen å bruke sine egne begreper og tenkemåter når de søker om spesialundervisning. Vidar sier at det er på samme måten med matematikkvansker som med lese- og skrivevansker.

Andre ganger inngås det også kompromisser mellom disse verdenene. Slik som søknadene til PPT er lagt opp, skal det fylles ut kort og konsist, og Adele forsøker seg ofte med et språklig kompromiss. Hvis de ønsker at en elev skal få maleterapi eller helseeurytmi, skriver de ofte at tilbudet er sansemotorisk trening, slik at det de tenker å gjøre blir forstått i en annen tenkemåte og gjennom andre begreper.

Tidligere var Steinerskolen knyttet bare til PPT-kontoret lokalt. De hadde én person som var ansvarlig for Steinerskolen og som hadde satt seg inn i deres pedagogikk. Samarbeidet dem imellom kunne derfor lede til et kompromiss mellom to ulike tenkemåter. Både PPT og flere av lærerne snakker om det tidligere samarbeidet på en slik måte. Bodil som jobbet med dem på den tiden, kjenner til det interne teamet på Steinerskolen og deres måte å jobbe på.

*- Dette er egne tilbud med bakgrunn i deres pedagogikk, med bl a eurytmi.
- Er dere med på å anbefale at elever får disse tilbudene?
- Vår oppgave er å synliggjøre barns behov, ikke å anbefale. Vi går ut fra de vanskene som barnet har og hvilke behov dette utløser. Hva er f. eks best for et barn med konsentrasjonsvansker? Om det er den eller den terapiformen kan være en sak, vi vet at de profiterer på en viss type struktur, så og så lange perioder med undervisning, osv. Det er flere veier til et mål (Bodil, PPT).*

Hun problematiserer ikke det at de tenker annerledes, men viser toleranse og aksept for dette ved å si at det er flere veier til et mål. Vidar, Adele og Espen fra Steinerskolen, understreker forskjellen fra før til nå.

Før så var vi jo bare under [Nevner navn på et PPT kontor] PPT og hadde et nært samarbeid med de. Og de hadde fått innsikt i vår måte å jobbe på og sånt, og da følte vi at vi fikk støtte for det. Men nå skal vi forholde oss til alle bydelene og da blir det mer en overfladisk kontakt, og da hender det at vi må bruke mer generelle vendinger og begrunnelser og ikke spesifisere så veldig akkurat de terapiformene som vi har her som vi ikke kan forvente at de vet hva er for noe. Vi prøver jo samtidig å ha informasjons.. Vi har jo hatt noen, blant annet [Nevner navn på et kontor] PPT har jo vært her og fått en innføring, en studiedag rett og slett. I [Nevner navn på en bydel] var vi nede og hadde en innføring for hele staben, og sånne ting ser vi jo for oss at vi må gjøre med de bydelene vi har mest å gjøre med for å få forståelse for vår måte å tenke på (Vidar, Steinerskolen).

De offentlige instansene virker positivt innstilt til Steinerskolen og vil gjerne ha opplæring. Steinerskolen opplever likevel at deres standpunkter og meninger ikke blir hørt på samme måten når de blir en liten aktør som må forholde seg til mange instanser. De understreker at de mister fortroligheten og forståelsen de ble møtt med før, og at de må tilpasse seg den offentlige måten å kommunisere og tenke på. For å øke forståelsen dem imellom, driver blant annet Steinerskolen med opplæring av kontorene og instansene de har mest kontakt med. På det tidspunktet jeg var der, hadde de hatt opplæring med to PPT- kontor og forberedte et møte med BUP.

(...)så ønsker både vi og BUP å ha et tett samarbeid. Det blir jo tatt initiativ fra begge parter. Så opplever vi at vår skole og helsepedagogikk og Steinerpedagogikk er lite kjent der. Vi opplever at vi er mange som må ta de samme samtalene. Vi møter stadig nye psykologer og nye saksbehandlere. Jeg har tre elever og de tre elevene har tre forskjellige psykologer, så det blir forskjellige folk jeg samarbeider med hele tiden, så jeg tenkte da... Med bakgrunn i at noen på skolen har hatt et møte med PPT før..to møter med PPT før, for å informere om skolen vår. (...)Vi følte derfor behov for å gjøre dette samlet. At de skulle kjenne bedre til hva vi driver med, men også det at vi håpet at vi skulle få mer innblikk i hva de driver med.. (...). At det skulle være en slags utveksling av informasjon. Hovedsakelig fra vår side.(...) BUP nå, henviser mange elever til oss på bakgrunn av utredninger og samtaler med foreldre så henviser de til oss. Men det er ikke alltid de henviser elever av de rette grunnene. Sånn at vi kan få en opplæring slik at de vet hva slags skole vi er og hvilke tilbud vi har, slik at de vet det når de henviser elever til oss og spør om det er plass (Espen, Steinerskolen).

Steinerskolen ønsker samarbeid, gjensidig forståelse og aksept, og forsøker å legge til rette for et kompromiss også her. BUP på sin side viser en aksept og en positiv innstilling ved å henvise elever til skolen. Et problem Steinerskolen opplever er behovet for ressurser for å kunne gi disse elevene et bra tilbud. Steinerskolen får ikke en sum hvert skoleår, men må søke penger for hver enkelt elev.

6.3.3.3 Diagnosen og effektivitetstenkning som ressursutløsende

For å få disse pengene må Steinerskolen inn i en offentlig språkbruk. Det å måtte tilpasse seg språket og tenkemåten kan føles som et press.

Akkurat når det gjelder spesialundervisning så kanskje indirekte blir det et press likevel, og det går på det systemet vi da er forpliktet til å gjøre. Vi må jo redegjøre for hvordan vi bruker ressursene og vi må lage individuelle læreplaner i disse halvårsrapportene og sånn, og da er det lett at vi kommer inn i deres måte å tenke på med målstyring og.. Da blir vi indirekte ledet til å drive på en måte som vi ellers

kanskje ville gjort. For at vi føler oss litt presset og kommer inn i en fagterminologien til PPT og de har sine utredninger og vi må helle til det og, og når vi begynner med den tankegangen som ligger der, med hovedmål og delmål og sånn måte å bygge opp pedagogikken på, så er det et lite dilemma i forhold til vår måte å tenke på for at det er ofte vi angriper problematikkene mer indirekte via disse terapiene og de kunstneriske tilnæringsmåtene, men hvis en da skildrer hva slags type problem en elev har og hva en gjør med det problemet, så er det mye lettere å bli ledet til å drive med en sånn nødtørftig trening direkte på problemområdet. (...)men likevel er det et slags press for der møter vi fagfolk innenfor den offisielle tenkemåten som vi må forholde oss til, og pengene blir øremerket til å bedrive dette. Det er nok dette området vi mest kan bli bondefanget av, for å si det sånn (Vidar, Steinerskolen, min utheving).

Ressursutløsningen er i stor grad knyttet til en tanke om målbarhet. Dette opplever Vidar som et problem. For å få penger til elevene må de inn i en **industriell** tankemåte.

Apold (1997) viser til at mye av den offentlige skoles argumentasjon for diagnoser er knyttet til ressursutløsning hvor PPT sitter med nøkkelen. Som sagt, er situasjonen endret når det gjelder den offentlige skolen i denne studien. Denne type argumentasjon knyttet til penger finner jeg derfor bare i Steinerskolen. Lærerne ønsker ikke å få definert barna gjennom PPT, men godtar diagnosen på grunn av pengene.

En mulig antagelse er at lærerne argumenterer ulikt for å legitimere den samme problemdefineringen, når de snakker med PPT, og når de forholder seg til foreldrene. For å få penger må argumentene i møte med PPT, knyttes til industrielle verdier som målbarhet, effektivitet og produktivitet. I møte med foreldrene kan det tenkes at en **markedsargumentasjon** er mer tydelig og legitim:

Men det som både foreldrene og vi opplever er at de er her for å skaffe oss midler. Ikke si at det nå går veldig bra på skolen, for da mistet de da denne støttekontakten(...) Vi opplever jo det i og med at vi ikke har så mye midler. Da må vi bruke PPT til å få disse midlene, vi ønsker å kunne bruke dem til faglig veiledning, men samtidig... Det blir flere mappebarn enn nødvendig (Adele, Steinerskolen).

I bytte mot penger godtar lærere og foreldre at eleven blir et ”mappebarn”. Det er økonomisk lønnsomt for skolen å gå med på dette, og foreldrene sikrer barna et bedre tilbud.

Ikke bare Vidar og Adele, men også Silje og Espen fokuserer på dette som et problem.

Diagnosen er stort sett uinteressant utenom når det gjelder pengeutløsning.

(...)For de er veldig, hva skal jeg si, diagnosefokusert veldig mange. I den grad vi er opptatt av diagnose, så er det rett og slett..eller ikke rett og slett, vi er jo opptatt av det sånn sett, men det hjelper oss veldig når vi skal søke t-timer, at en elev har en diagnose, men veldig ofte så sier den diagnosen ikke oss noe som helst. Men vi kjenner jo diagnosene og vet hva de betyr, vi har jo skolert oss. Men hva er en diagnose? Når du vet at elever med ad/hd ..to elever med ad/hd kan ha for det første en fundamental ytre ulikhet, de trenger ikke ligne på hverandre i det hele tatt, men de kan ha samme diagnose og atferden deres kan være fullstendig annerledes. Så sånn sett er ikke det å få stilt diagnosen alltid det viktigste. Det er jo atferden generelt og hvordan eleven har det, for å si det sånn. Men det er ikke noe sånn, jeg føler vi har et veldig bra samarbeid med de, men det gjelder vår skole, men det spørres hvem man treffer osv. Det ville jo ha vært helt galt av oss å føyse vekk det som de kommer med av funn, om det er utredning eller, som ofte er det jo det samme som vi ser hos eleven, men jeg kan ikke komme og diagnostisere på den måten (Espen, Steinerskolen, min utheving).

I **markedsverden** til Boltanski og Thévenot er verdiene basert på pris, eller den økonomiske verdien av varer og tjenester i et konkurranseorientert marked. Objektene kan slik bli behandlet som bytter (Lamont og Thévenot, 2000). Som vi ser er **markedsargumentasjonen** som brukes ovenfor, knyttet til penger og bytte, men ikke til konkurranse⁸⁰. Lærerne kan gå med på at barna blir diagnostisert hvis de får penger i bytte. Silje poengterer at de har mye kompetanse innad i skolen, slik at de ikke har så stort behov for å bruke PPT, unntatt i spesielle tilfeller. Problemet med egne tiltak er at de koster.

*I det øyeblikket du vender deg til PPT så har du da en hjelpekanal, men de fokuserer veldig på mestringsproblemer i skolen, og det intellektuelle. Og det er selvfølgelig, det skal man gjøre hvis det er det det er snakk om..hvis de har generelle eller emosjonelle problemer som overgår en lærers evne der de trenger psykologhjelp eller rådgivningshjelp eller familieterapi, eller hva vet jeg. Hvis læreren føler at det er det som trengs så går man til PPT. Terskelen til å vende seg til PPT er jo litt høy da, kanskje litt for høy i vår sammenheng, det har vi snakket om.. at terskelen til å vende seg utad ligger antagelig høyere hos oss, fordi vi føler at vi har så mye kompetanse innad i egne rekker egentlig som er Steinerpedagogikk. **Vi kan tilby alle terapiformene på skolen, men det koster penger** (Silje, Steinerskolen, min utheving).*

Også i dette sitatet uttrykkes det en skepsis mot det ensidige fokuset på det intellektuelle i det offentlige, i motsetning til deres ”balansetankegang”. Både Vidar og Espen bruker Steiners lære for å forklare lese- og skrivevansker og matematikkvansker, men trekker også inn annen forskning for å supplere argumentet sitt. I motsetning til sitatene ovenfor, virker det ikke som dette utgjør en konflikt for dem, men at det fungerer mer som et supplement. Dette kan kanskje være eksempel på noe av argumentasjonen de bruker når de henvender seg til foreldre som ikke er antroposof, eller til andre offentlige personer, som kanskje krever andre bevis.

Det sa ikke jeg, men det har også vært grunntanken i hele Steinerpedagogikken, og i helsepedagogikken, at utviklingen av mennesket, den går en vei, en sier gjerne; gå, tale, tenke. For at man skal utvikle tankens ferdigheter, må en først utvikle de motoriske ferdighetene. (...)En må beherske det motoriske før en setter inn viljeskreftene inn til tanken. Før viljen har utviklet de motoriske ferdighetene og en er på plass i kroppen. En snakker om at da er en inkarnert, og et menneske er inkarnert når det er på plass i den fysiske kroppen sin, da kan en begynne å bruke disse viljeskreftene på tenkning. Før dette skal en ikke, og det viser for så vidt all forskning... Jo mindre et barn er i bevegelse før 6-7 år, jo større er hyppigheten av f. eks lese- og skrivevansker. Og det er veldig lett målbart. Bevegelse i undervisningen er ekstremt viktig, for masse stillesitting er ikke bra for utviklingen sin del.. Det er et populært sitat etter Steiner; ”Etter hver time en elev har med teori, bør han ha påfølgende to timer med håndarbeid eller gym” Det er for å sette det litt på spissen, men for å understreke hvor viktig det er med bevegelse og utviklingen av de motoriske ferdighetene (Espen, Steinerskolen).

I dette sitatet kombinerer Espen Steiner- og inspirasjonsbegrunnelse med målbarhet og ekspertuttalelser. Også Vidar gjør noe lignende når han snakker om matematikkvansker.

Ja, jeg vil jo si at det samme kan gjelde matematikkvansker. Det er jo påvist at det er et veldig diffust område som gjør at elever har matematikkvansker, det kan være psykiske ting og konsentrasjonsvansker og prestasjonsangst og sånne ting, og at man selvfølgelig kan gjøre det ved å

⁸⁰ Det sees nærmere på en bredere form for markedsargumentasjon i avslutningskapittelet.

drive direkte regning, og gjøre det på en snill måte slik at de behersker det trinn for trinn og blir trygge på seg selv, og selvfølgelig jobber vi sånn også, men samtidig kan du jo si at med å gå en indirekte vei, slik at eleven kommer mer til rette med seg selv og kroppen sin, at det kan ha en effekt. Det er jo en kjent sak innenfor spes.pedlitteratur at det de kaller for fingeragnosi, at når de ikke har kontakt akkurat med sin egen kropp og kan telle på fingrene så gir det også utslag i matematikkferdighetene, så det er jo egentlig kjent at det er viktig å arbeide også på det feltet, men hvor mye som blir gjort i praksis og det å våge å ta konsekvensen av det i vanlige skolesystemet, det er en annen sak (Vidar, Steinerskolen).

Enhetsskole og fellesskapsskole⁸¹ er begreper som brukes om den offentlige skolen. Begge disse viser til en sterk fellesskap og likhetstankegang. Alle skal behandles likt. Som vi har sett i den offentlige skolen, er det at man skal ta del i et klassefellesskap sterkt vektlagt når det gjelder de integrerte elevene. Denne fellesskapstanken er litt annerledes i Steinerskolen.

(...)der har vi vel etter hvert sett at vi har kanskje i større grad enn offentlig skole, har begynt å ta de ut og lage egne smågrupper, at vi har kanskje lavere terskel for det fordi at, i alle fall min personlige mening er at det ofte er det sosiale som er argumentet på at man skal være sammen. Men når vi begynner å se nøye på det så er det ofte en sånn skinnsosialitet, en illusjon på.. Noen av disse elevene har ikke venner likevel på en måte, og samtidig kommer de inn i en progresjon i en klasse der undervisningen jo er mye mer lærerstyrt i en Steinerskole enn der man bruker lærebøker, sånn at de alltid blir liggende etter. Man får en sånn skinnsosial tilværelse samtidig som man blir en evig taper på det som bedrives i klassen, og så fungerer det, man får det likevel til å fungere de første årene, fordi barn er barnslige og lekne og sånt, men samtidig så spolerer man de viktige årene som man faktisk kunne hatt de i grupper der de var trygge på hverandre og sånt, og der man kunne jobbe hele tiden med problematikker og øvelser og en progresjon som er adekvat til deres nivå og så senere, og hele tiden være åpne for at de kan gå tilbake til klassen at det er ikke en og derfor så er vi begynt å være med modige å gå litt imot den integreringstanken, på de planene der, og så likevel ha tilknytning til hovedklassen sånn, og få til med friminutt og aktiviteter og turer og sånt, sånn at det blir integrering, men mer sånn reelt, der det er berettiget på en måte. Så sånn jobber vi med de elevene som tydeligst har flere typer problem, mens de med lese-skrivevansker og sånne spesifikke vansker, da kan man holde på klassetilhørigheten og få det til mer i rammen av klassen, men de som på modningsplanet, for å si det sånn da, faller ut, da synes jeg at erfaringen taler for at det er lure med små grupper (Vidar, Steinerskolen).

Det sosiale fellesskapet blir knyttet til smågrupper, heller enn klassen. I motsetning til den offentlige skolen, prioriterer Steinerskolen det faglige når det gjelder ”integrerte” elever. For Vidar henger det sosiale og det faglige nøye sammen. Det faglige blir prioritert slik at man får *fellesskap* i liten gruppe med faglig jevnbyrdige og ikke en full inkludering i klasse. Vidar mener at dette er å anerkjenne at man er ulik, og kunne ta konsekvensene av det. Vidar bruker slik en kombinasjon av **sivil argumentasjon** knyttet til fellesskap, med en **industriell argumentasjon**, knyttet faglig effektivitet og produksjon.

Når det gjelder dette problemaspektet har skolene ulike rettigheter og praksis, noe som også gir seg utslag i argumentasjonen. Som vi har sett er begge skolene opptatt av det faglige

⁸¹ Det sistnevnte begrepet ble introdusert av Trond Giske da han var undervisningsminister.

aspektet, men det argumenteres ulikt⁸². I Steinerskolen brukes det legitimeringer knyttet til *den industrielle verden, den sivile verden* og *markedsverden*, i tillegg til *inspirasjonsverden*: Lærerne følte at de i møte med PPT måtte vektlegge industrielle argumenter på bekostning av inspirasjonsargumenter for å få penger. I visse tilfeller ble det følt som en tvang, eller en tilpasning, mens det i andre tilfeller ble brukt industrielle argumenter som et supplement til inspirasjonsargumentene. I eksempelet med ”integrerte” elever, veies faglig progresjon opp mot fellesskap, og det faglige avgjør hvem elevene skal være sosiale med. I den offentlige skolen brukes det derimot bare *industriell* og *sivil argumentasjon*, men hvor den sivile argumentasjonen har forrang, siden eleven er faglig svak.

6.3.4 Oppførselsaspektet - Legitimeringer fra den hjemlige sfæren

For enkelte forbindes begrepet problematferd kun med utagerende negativ oppførsel. Når en elev forstyrrer undervisningen (slik vi så i kategori 2) vil de fleste kunne være enige i at denne oppførselen er et læreranliggende. Hva med der eleven har en frekk språkbruk, er uhøflig, eller der en elev har en problematisk oppførsel på fritiden? En problematisk oppførsel i klasserommet kan f. eks defineres ut fra brudd på de reglene som klassen eller skolen som helhet har satt opp som ordens- og oppførselsregler. Disse inneholder ofte instruksjoner til hvordan en skal oppføre seg i klasserommet, som det å rekke opp hånden, ikke snakke i timen, etc.

Andre regler er mer implisitte og mindre situasjonsspesifikke enn disse. Det å være høflig, ikke banne, eller være frekk, er generelle oppførselsregler man forventer at elevene har lært seg hjemme, og som man skal respektere *både* på skolen og ellers. Denne *oppdragelsen* har skolen etter hvert overtatt i stor grad og dette bemerkes også i læreplanen. Læreplanen poengterer likefullt at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen dermed må mobilisere dem mer.

I en tid da storfamilien spiller mindre rolle i de unges liv og der media har rykket inn der foreldrene er trukket ut i arbeidslivet, fordres en mer bevisst mobilisering av foreldrene for å forsterke skolens og dermed elevenes sosiale og normative omland (...)Foreldrene har primæransvaret for oppforstringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. (L-97:44).

⁸² Kategorien ”faglig svake elever” ble vektlagt mest hos to av lærerne fra den offentlige skolen, men hos en rekke av Steinerskolelærerne. Dette kan kanskje komme av at mange av de offentlige lærerne skiller mellom lærevansker og problematferd, og ikke oppfattet dette problemet som aktuelt i denne studien?

Lærerne har likevel en stor oppdragerrolle og problemdefinerer også elever ut fra dette perspektivet. De er bekymret over hva elevene gjør på fritiden og ter seg i visse tilfeller som foreldre. Jentene som beskrives nedenfor har f. eks alle gjort læreren bekymret; enten på grunn av miljøet de ferdes i, at de skulker eller røyker, eller at man tror de er lett påvirkelige. Trude nevner også den ene jentas forhold til eldre gutter. Det sies ikke eksplisitt, men en kan anta at grunnen til bekymringen gjelder det at jentene kan få en tidlig debut seksuelt, eller det at eldre ungdommer har tilgang på både røyk og alkohol, noe disse jentene lovmessig er for unge til. I tillegg nevnes det at maktbalansen kan være skjev i forhold til noen gutter, spesielt hvis gutten er mye eldre.

Det finnes også et par jenter som det kanskje er grunn til å bekymre seg for. Ikke fordi de ikke greier seg faglig eller er upopulære, men fordi de kanskje på fritiden er borti miljøer som foreldrene er bekymret for. Hun ene kom raskt i kontakt med eldre elever, som igjen hadde kontakt med eldre gutter fra videregående. Da var foreldrene svært bekymret ettersom hun også begynte å skulke. Men det tror jeg de har klart å styre, pluss at jeg har inngått en avtale med dem at jeg ringer hver gang hun er borte, og at jeg har prøvd å være litt bevisst på å få knyttet henne til noen andre jenter i klassen. Det gjelder en jente spesielt. Så er det en annen som man kanskje burde bekymre seg for, for nå har hun i veldig lang tid... du har sikkert lagt merke til henne – lyst langt hår, hun står ofte og kliner oppi gangene her. Av og til lurte jeg på om hun er i stand til å bryte ut av det forholdet, hvis hun ønsker. Jeg føler hun presser litt på. Han følger litt etter henne – i gangene og klasserommene. Dette er en ting som er vanskelig å ta opp med henne (Trude, offentlig skole).

Kristian er også bekymret for en av jentene. I dette tilfellet gjelder det røyking, skulking og mangel på hygiene, men han uttrykker også en generell bekymring for jenter som er lett å lede, og for måten de kan bli behandlet av eldre gutter på.

Jeg kommer jo på det nå at jeg har hatt en jente som jeg har tatt opp i helseteam. Og det gikk jo på det at jeg også fra gymlærer fikk rapporter om at det kunne være mangle en del elementære ting på personlig hygiene, med klesdrakt, og jeg visste også at det foregikk røyking for det kjente jeg jo også på lukten.(...).Jeg var litt redd for at det skulle ryke ut med litt skulking her i høst. Ringte til besteforeldrene. De kjørte med bil og hentet henne, og var med med en eneste gang, slik at jentungen forsto at her følger både læreren og de voksne hjemme med. Og de snakker sammen. Slik at hun sluttet med en gang å lyge om hvilke opplegg hun skulle følge. Men igjen vil jeg si at jentungen er snill. Jeg oppfatter henne som et snilt og godt menneske, nesten litt naiv og umoden, og derfor lett å lede, og dermed så blir jo bekymringen større, for jeg vet hvor lett de kan påvirkes i den tiden der. Kommer de ut og får uheldige venner, og de guttene som er noen år eldre er jo råttøff i den måten de vil bruke 13-14 år gamle jenter på (Kristian, offentlig skole).

Denne oppdragerrollen støttes ikke bare i læreplanen, men også i formålsparagrafen. I tillegg til å ha et faglig og et sosialt formål, har skolen også et formål som består av holdningsdannelse (Knudsen,1980 og Riksaasen,1988). Hva som ligger i holdningsdannelsen, er avhengig av hvilke normer som er allment akseptert i samfunnet eller hva som kan sies å være vår felles kulturarv. Formålet kan sies å vise til skolens oppdragerrolle. I Norge skal skolen gi en :

”kristen og moralsk oppseding”, ”fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.” samt ”støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag”(Formålsparagrafen).

Knudsen (1980) refererer til denne delen av formålsparagrafen som verdiene og holdningene skolen skal formidle. Også Parsons nevner allerede i 1959 skillet mellom skolens kognitive og moralske funksjon (Ibid.). Oppdragelsen vektlegges i følge ham, de første årene av skolegangen, mens de faglige målene overtar etter hvert. Om det å oppdra elevene til gode holdninger bare gjelder ”de store” verdiene i samfunnet slik som likestilling og toleranse, eller om det å gi eleven en moralsk oppdragelse også omfatter det å lære elevene god oppførsel, kan diskuteres. Slik jeg forstår det forventes det at begge formidles av skolen. Hvilke verdier elevene har, vurderes ikke direkte, men elevens oppførsel vurderes ut fra eventuelle brudd på normer. Elever som scorer dårlig på disse vurderingene, kan regnes som problemelever.

Boltanski og Thévenot (1991,1999) har en verdiorden som kan inkludere en slik argumentasjon. I *den hjemlige sfæren* er en persons verdi basert på relasjoner. En lærer er både en overordnet og en oppdrager i forholdet til en elev, og kan opptre som en autoritet når det gjelder korrekt oppførsel i form av tittelen sin. Som vi har sett, bryr ofte lærerne seg om elevens fritid og opptrer som en oppdrager. I Kristians tilfelle overprøver han foreldrene i hva som er skikk og bruk. Tøyet bør være renere og eleven må dusje oftere. Han bruker ikke annen argumentasjon enn at det er underforstått at det bør være slik, og han snakker med autoritet i og med at han er lærer. Det å blande seg i slike forhold kan likevel fort oppleves av foreldrene som et overtramp og læreren må trø forsiktig når han beveger seg inn på slike private eller ”familiære” forhold:

Hvordan tar du som lærer kontakt med en familie og får de til å gå med på å få datteren til lege og helsesøster hvis det lukter svette, eller tøyet er urent? Den er ikke helt enkel den der, du skal trø veldig varlig for du kommer fort inn i et minefelt, og særlig hvis du er tidlig ute og ikke helt vet hvem mamma og pappa er, og hvordan forholdene i hjemmet er, da skal du trå utrolig varlig (Kristian, offentlig skole).

Selv om skolen har en oppdragerrolle, er grensene mellom oppgavene til foreldrene og til læreren ikke helt avklart. Noen foreldre kan oppleve det som et overtramp at læreren blander seg det som foregår på fritiden.

I tillegg til å opptre som ”bekymrede foreldre”, er både Trude og Kristian opptatt av skulking hos disse elevene, noe som er skolerelatert. Bekymringen for hvilket miljø elevene ferdes i på fritiden, kan muligens skyldes at man antar at miljøet forsterker skulkingen og dermed senker

skoleprestasjonene. Det som avgjør om Anders regner eleven nedenfor som en problemelev, er f. eks **en industriell argumentasjon**. Eleven er både i et dårlig miljø, røyker og er frekk, men fordi han gjør jobben sin, definerer Anders han likevel ikke som en problemelev:

Han har valgt venner utenfor klassen. Jeg tror han fint kunne hatt venner i klassen, hvis han VILLE hatt venner i klassen, men han tiltrekkes miljøer som er utenfor klassen. Han er også den eneste i klassen som røyker. Han er tiltrukket av miljøer som ikke er så bra - dette har vi pratet masse om med moren om. Hun er like overrasket hver gang når vi sier at han røyker. Jeg synes det er rart at hun blir så sjokkert over det(...)

*"[Han] kan være ganske oppfarende, masete, og opptatt av at han skal bli behandlet rettferdig - uten at han klarer å se andre sider enn sin egen. Slik oppfatter vi han. Hele teamet har den oppfattelsen av han. Han er veldig brå, og kan til tider være frekk. Han er absolutt ikke redd for å gi beskjed om noen ting. Det er for så vidt greit, men problemet er det at han ikke greier å være saklig. Jeg har aldri vært borte i en elev som bare ser tingene fra sin side, og at han er så opptatt av det. **Han er ingen problemelev, jeg definerer ham ikke som det. Han har god evne til å konsentrere seg. Han gjør i hvert fall jobben sin(...)** Men vi føler vel at vi ikke egentlig når fram. Han er en "tøffing", på den måten at han har sin mening, og selv om du er voksen og kan argumentere på en helt annen måte, så vil han ikke høre på deg. Han bare sier "nei", og er ikke enig. Det ser jeg også på konferansen når foreldrene er der; han er i opposisjon til foreldrene også (Anders, offentlig skole, min utheving).*

Arnt beskriver to elever som i tillegg til å oppfattes som sosialt usikre, har en generelt dårlig oppførsel; de er frekke, banner, kjefter og smeller, og en av dem gjør bare som han vil og skribler provokasjoner og slibrigheter på bøkene til andre elever. Den andre eleven kaster også ting. Dette er oppførsel som forstyrrer undervisningen, men også oppførsel som det reageres på i andre sammenhenger. Også i disse tilfellene reagerer læreren som en forelder.

Lærernes reaksjon på dårlig oppførsel begrunnes enten i at den forstyrrer undervisningen, slik vi så i kategori 2, eller det blir argumentert for at reaksjonen er et ledd i elevens oppdragelse. Tilsvarende kan vi kanskje finne igjen i det Stebbins (1975) kaller "order for order's sake". Begrepet henviser til de gangene læreren slår ned på oppførselen i klasserommet uten at denne oppførselen har forstyrret undervisningen, men hvor reglene er brutt. Reglene skal overholdes selv om det virker som om det ikke er noen grunn til det. Denne måten å reagere på ble vist spesielt overfor elever med gode eller middels gode karakterer (Stebbins, 1975). En kan anta at et oppdrageraspekt også ligger til grunn for denne reaksjonen han har observert.

Ingen av Steinerskolelærerne nevnte elever som befant seg i dårlige miljø, røykte eller skulket, men var opptatt av hva elevene gjorde på fritiden av andre grunner. Noen var opptatt

av at elevene spilte for mye data eller playstation hjemme, og argumenterte ut fra deres mangel på sosial omgang⁸³. Også fargene på rommet til eleven var et tema:

Hva gjør man når.. hvordan skal man si til foreldrene at de bør endre fargene i rommet? Det blir, det blir..man får alltid tilbake at de sier at dere skal ikke legge dere i fritiden, men det er jo det vi gjør. Vi legger oss jo i hele barnets livsvilkår. Vi kan ikke si at det går greit at man kommer til Steinerskolen, men at en så har et helt annet forholdningssett hjemme. Det går faktisk ikke. Der kommer alle de der tingene om at Steinerskolen er sekteristisk og sånne saker opp (Jørn, Steinerskolen).

Lærerne blander seg inn i foreldrenes oppdragelse og kan begrunne dette med argumentasjon knyttet til Steiner. Denne argumentasjonen godtar ikke alle foreldrene, og Steinerskolen er blitt kalt sekterisk⁸⁴. Argumentasjonen under er derimot mindre knyttet til det spesifikke steinerske, og er nok derfor lettere å støtte for foreldre uten en Steinerbakgrunn. Det argumenteres for at skolen har en rolle i oppdragelsen, og at den oppgaven noen ganger må prioriteres foran matematikk eller lignende.

(...) og det er en kamp vi gjør hele tiden. Hver dag barnet kommer hjem, eller hjem fra hjemmet, (kommer til skolen), så bærer de med seg en last, en kjempelast som kommer fra nyheter, aviser, reklame, trender, alt mulig. Det kommer de inn med i klasserommet. Vi kan ikke late som det ikke finnes og du kan ikke skjerme dem heller, men det betyr jo at skolen tar mer og mer over det som foreldre før hadde - oppdragelsen. De kommer dit " nå skal du ha matte". På veien hit hørte de at to barn var blitt skutt i Stockholm, på skolen eller i Amerika. 15 barn.. eh, Carl I. Hagen har elsket med noen, forstår du? Det er så merkelige ting de tar med seg som de kommer inn med og jeg kan jo legge lokket på og si at jeg skiter i det. Nå går vi på skolen, men samtidig.. (Jørn, Steinerskolen).

Mens lærerne på Steinerskolen kan legitimere det at de bryr seg om elevens fritid ved henvisning til Steiners lære og **inspirasjonslegitimering**, forsterker noen i den offentlige skolen argumentasjonen fra den **hjemlige verden** med **effektivitetslegitimering**. En mulig tolkning av dette er at lærerne bruker det de oppfatter som sentrale verdier, som effektivitet og produktivitet, til å fremheve andre mindre sentrale verdier, som f. eks hjemlige verdier.

6.3.5 Den følelsesmessige dimensjonen

Ingen lærere i den offentlige skolen nevnte problemer knyttet til følelser, mens mesteparten av Steinerskolelærerne fokuserte på dette og ga mange eksempler hver. En grunn til

⁸³ Se kapittel 6.3.6.

⁸⁴ I Frankrike har det vært en stor offentlig debatt om dette, etter at en offentlig rapport stemplet skolen som sekterisk i år 2000. Det som det ble reagert på var pedagogikken som ble regnet som "mystisk", og på eurytmitimene, hvor man har felles klesdrakt og bevegelser. Dette ble hevdet å utviske personligheten til elevene. Til sitt forsvar sa Steinerskolen at inspektørene observerte bare i et kvarter, uten å forsøke å forstå pedagogikken, og at denne rapporten stemplet flere former for fritenkning som sekterisk. Utdanningsministeren i Frankrike forsøkte også å roe ned tingene, og sa at de ikke så på skolen som sekterisk. For dem var det manglende vaksinasjon og sikkerhet som var det sentrale (Libération 11.09.2000, samt Elevavis for Steinerskolen nr 2, 2001). En årsak til at noen kanskje oppfatter skolen som sekterisk, er det at den er opptatt av andre områder enn den offentlige. Det å legge seg opp i fritiden og livsvilkårene til hver enkelt elev, oppleves kanskje av noen foreldre som at skolen legger seg opp i ting den ikke har noe med?

fokusforskjellen, kan være at det finnes mange tilbud innad i Steinerskolen for dette, mens den offentlige skolen har samtaler med rådgiver eller helsesøster, for så i neste omgang å måtte ta det mer drastiske skrittet (?) å gå via PPT til en psykolog. I tillegg er det en mulighet for at den offentlige skolen mener at dette ikke er deres ansvarsområde, men noe som tilhører det private og familien, mens dette området derimot er en eksplisitt del av Steinerpedagogikken. Der finnes begrunnelsen i en balansetankegang som uttrykkes i begrepet *det tredelte mennesket* som vi har sett på tidligere (Kapittel 6.3.1). Tanke, følelse og vilje skal alle ivaretas. Denne begrunnelsen av fokus styrkes av Steiner, i deres læreplan og også i at de har en institusjonalisert praksis; egne terapiformer som kan benyttes i disse tilfellene. Som vi har sett sammenfaller argumentasjonene og legitimeringene på mange punkter med Boltanski og Thévenots *inspirasjonsverdier*.

Terapeuten på Steinerskolen sier selv at det på ungdomsskolen hovedsakelig er to typer problemer han jobber med. Først og fremst er det dårlig selvtillit, men også deprimerte elever kommer til ham. En karakteristikk av elever som ”følelsesmessig utenfor”, fordrer en personlig kunnskap om hvert enkelt barn og om dets familiebakgrunn. En av grunnene til at det ikke har vært så vanlig å fokusere på følelser i den offentlige skolen, kan som sagt være at det oppfattes som et område skolen ikke har noe med, at det tilhører privatsfæren og oppdragelsen i hjemmet. Det er foreldrene som skal lære ungdommene å være forberedt på livet. Lærerne kan også i dette tilfellet oppfattes å opptre som foreldre, og å bruke argumentasjon fra *den hjemlige sfæren*. Uhrmacher antyder i sin studie av Steinerskolen, at en stor nærhet lærer-elev, nettopp er en karakteristikk ved Steinerskolens ethos (Uhrmacher, 1993⁸⁵). Denne nærheten nevnes også av mange Steinerskolelærere på min skole når de skal forsøke å forklare forskjellen mellom den offentlige skolen og Steinerskolen. De er opptatt av elevens fritid og har stor kunnskap om elevenes personlige liv. Hanne nevner f. eks en elev hun har mye bakgrunnskunnskap om:

⁸⁵ I løpet av flere feltarbeid på Steinerskolen ble Uhrmacher (1993) observant på noen type aktiviteter som han mente var typisk for Steinerskolen. Disse kaller han *focal activities* eller *focal conditions*. Begrepene konstruerte han for nærmere å kunne beskrive disse type aktivitetene som bidro til å skape kontakt mellom lærer og elev. Dette var ikke aktiviteter som sto nedtegnet og som var pålagt lærerne, men som like fullt ble utført av alle på ulike måter. Disse aktivitetene artet seg som håndtrykk, hilsener til hver enkelt, ansikt- til- ansiktkontakt, og det å se hverandre inn i øynene. Målet var at alle studentene skulle bli lagt merke til. Gjennom slike aktiviteter kan en anta at lærerne får tilgang til en annen type informasjon om studentenes humør, stemning etc enn man får på andre skoler (Uhrmacher, 1993). Viser dette seg igjen i problemdefineringen i Steinerskolen? Er de observante på andre ting enn de i den offentlige?

KAPITTEL 6

ANALYSE

Og så har jeg en til som går akkurat nå terapi hos [maleterapeuten] fordi der er det en livssituasjon som har tatt veldig på eleven. Det er egentlig en måte å gi henne et pusterom vekk fra klassen. Og i det kunstneriske (Hanne, Steinerskolen).

Også Jørn gir et slikt eksempel. Han kontrasterer ”kalde barn” med ”varme barn”. De varme barna har mye og nær kontakt med foreldrene,

(...)mens barn som har foreldre som ikke er hjemme, og som jobber lenge, eller en ensom mamma som har et eget liv som er litt i krise, der de ikke har et egentlig overskudd for barnet. Der barnet blir, uten at det er sagt, så blir barnet et problem, en belastning. De barna blir ofte kalde. Ikke kjølige, men det er noe kaldt over dem, de fryser f.eks. veldig mye. De blir ofte enten for tjukke eller for tynne...de merker ikke om de fryser eller har for lite klær, de merker ikke om de blir sultne. De merker ikke om de blir forelsket, men de vet at nå skulle vi spise for nå er klokken så eller så mye. De vet at når det er minus 10 og jeg har bare t-skjorte, så burde jeg fryse. Han ser ut som Brad Pitt og jeg er en jente i passende alder, så jeg er forelsket i ham. . ”Man skal være.” De går ikke inn i seg selv. For der inne gjør det bare vondt. Det gjør bare vondt å være meg sånn at jeg holder meg utenfor, nervene ligger litt utenpå meg.. Jeg har ingen kontakt med meg selv, men jeg holder meg behagelig borte fra meg selv. De kan være veldig ordentlig, de behøver ikke i det hele tatt være en dårlig elev (Jørn, Steinerskolen).

Disse barna har ikke kontakt med følelsene sine, eller er skjøre fordi de ikke har fått omsorg hjemme. Dette krever kanskje en enda større og mer personlig kunnskap om familien enn det forrige eksempelet.

Også Goleman (2002) bruker mangel på foreldrekontakt som en av de viktigste forklaringsmodellene for følelsesmessige problem. Han hevder at uregelmessige liv og det at foreldrene har liten tid til barna gjør at de ikke får veiledning i emosjonell kunnskap hjemmefra. Dette mener han gjelder i alle lag av befolkningen også hos foreldre med høyere utdanning. Dette gjelder heller ikke bare USA, men er en generell tendens i de fleste land. Goleman viser til forskning fra land som Tyskland, Nederland og Kina (Ibid.). Disse undersøkelsene hevder at denne generasjonen har større følelsesmessige forstyrrelser enn den foregående. Ungdommene blir sintere, mer ensomme, mer deprimerte, mer nervøse og mer bekymrede enn før (Goleman, 2002). Likevel hevder han at skolen i stor grad har nedprioritert å gjøre noe med dette aspektet. Med få unntak har det vært satset på tradisjonell kunnskap som lesing, skriving og regning, mens emosjonell kunnskap har vært nedprioritert (Ibid.). Mange mener kanskje at skoleflinkhet har lite med følelser å gjøre, og at skolen derfor ikke skal bry seg om dette aspektet.

En kan kanskje anta at hvis det følelsesmessige hadde blitt tatt opp på den offentlige skolen, ville det blitt i en sammenheng med en mer *industriell argumentasjonsrekke*. Det at man er deprimert kan føre til at man gjør det dårlig på skolen. Mye forskning viser at elever som er

engstelige, sinte, eller deprimerte ikke lærer. De klarer ikke å ta inn og bearbeide informasjonen fornuftig, blokkerer eller gjør feil på tross av at de regnes som intelligente (Goleman, 2002). I tilfeller der elever får diagnosen dysleksi eller AD/HD⁸⁶ kan de i tillegg ha følelsesmessige problemer. Både problemer som angst, dårlig selvfølelse, depresjoner og forstyrrelse av læring nevnes som bieffekter av disse diagnosene (Hundevadt, 1988). Hvis de følelsesmessige problemene fjerner elevens fokus fra skolen slik at han ikke lenger er effektiv og produserer nok faglig, er det kanskje lettere å problemdefinere eleven? Saken kan gripes an uten at man støter foreldrene ved å være for opptatt av noe ”privat” i problemdefineringen. Denne kombinasjonen av faglige- og følelsesmessige problemer nevnes i Steinerskolen når læreren skildrer noen av dyslektikerne. I det ene tilfellet tar læreren kontakt med logopeden angående faglig hjelp, slik at eleven skal få større selvtillit og trygghet.

Med de som har dysleksi og hvor jeg ser at jeg trenger ekstrahjelp, så bruker jeg logopeden. Og prøver å snakke med ham så ofte som mulig, og for å få innsyn i hva jeg kan gjøre i mine timer for å de skal kunne mestre.. Det ligger jo mye sårhet i det at de sammenligner seg med resten av klassen. Også ”hvorfor kan jeg ikke”, og hvordan man kommer igjennom det. For å gi dem en selvtillit og en mestringfølelse på tross av dysleksien. Og så kan man begynne; når de har fått selvtilliten og har fått tryggheten, så er det veldig mye lettere å starte med basisen og jobbe det opp for at vi får den helheten på tilbudet vi gjør slik at det henger sammen med de vanlige timene på skolen og de t-timene de får, slik at det ikke blir stykker, at dagen deres blir stykket opp. Det er viktig at vi har helheten, sånn at dyslektikerne kommer og sier at vi har lært sånn og sånn, og at vi har snakket sammen. Fordi trygghet er vel viktigst for dem å føle i bunnen og selvtillit for å komme i gang i klassen (Hanne, Steinerskolen).

I sitatet til Hanne virker det som det er det følelsesmessige som er viktigst, og at dette gir tryggheten til å gå videre med det faglige. Mens logopeden kan gi faglig veiledning til hvordan læreren bør gripe an det faglige, har Steinerskolen også en maleterapeut som kan fokusere på det følelsesmessige. Dette aspektet blir da bearbeidet via det kunstneriske og gjennom samtaler med terapeuten.

Og så innforbi den dyslektiske gruppen vil du ha de som ikke bryr seg om at de er dyslektikere og mestrer det og som skjuler det, noen som er veldig såre, og synes at det er veldig dumt. Og [maleterapeuten] kommer nok inn der med de som blir psykisk påvirket av noe som skjer rundt dem som gjør at de kanskje ikke har, i en periode ikke har den utviklingen de burde ha sånn fysiologisk, eller en livssituasjon som gjør at de blir litt deprimert og det er klart at det er veldig mye følelser i barn og [maleterapeuten] kommer inn på de nivåene der. Pluss at han observerer og kan observere når et barn har et følsomhetsproblem i forhold til dysleksi eller noe sånt. Han ser på en eller annen måte at deres atferd snus i en eller annen retning når de er ute. At de blir veldig høylytte, eller stresset på en eller annen måte, at de blir sinte når de kommer i en konfrontasjon der de ikke burde bli sinte, så han legger merke til sånne ting, og dermed så kan vi få ryddet opp i noe av dette. Han lytter veldig på barnet og ser (Hanne, Steinerskolen).

⁸⁶ En diagnose som ofte beskrives som hyperaktivitet, motorikkproblemer, oppmerksomhetssvikt samt persepsjonsforstyrrelser (Hundevadt, 1988).

I Steinerskolen ble det brukt *industriell-, hjemlig- og inspirasjonsargumentasjon* for å legitimere problemdefineringsen av det følelsesmessige. Enten brukes argumentasjon ut fra produksjonstermer som det at eleven gjør lite, at det blir vanskelig for ham å arbeide og at han kan få læresperringer, som er termer fra *den industrielle verden*, eller fokuset rettes mot følelsene i seg selv og det kreative, som er viktige termer i *inspirasjonsverden*. Et tredje alternativ var at lærerne opptre som foreldre som i *den hjemlige sfæren*. I mange sitater kombineres argumenter fra de ulike verdenene, som hos Silje i sitatet nedenfor, og Hanne som ble sitert ovenfor. Begge foreslår kunstnerisk terapi og fokuserer på at målet er at verden ikke skal være så dyster, (inspirasjonsinspirert argumentasjon), i tillegg til å si at eleven får sagt lite eller gjort lite (industriell argumentasjon).

Elever som har emosjonelle problemer, eller som er litt forknytte, innadvendte, som sier lite i timen, som er litt bundet. Hvis man føler at elever er tynnhudet og litt skjøre, da vil jeg foreslå maleterapi fordi fargene kan virke oppmuntrende og believende og gledesspredende for barnet. Og det kan virke tilbake på barnet- kanskje verden ikke er så dyster likevel.(...) Hvis du har et barn som du føler er kommet inn i en situasjon hvor han er litt selvhemmet. Det kan jo være en situasjon som har ført til at du ser at barnet har fått hemninger til og med direkte læresperringer. Du kan oppleve at elever blir plutselig veldig ulykkelige, at de kan fortelle deg ting som har skjedd dem, og i sin ulykke så agerer de det ut i klassen, og det blir vanskelig å arbeide (Silje, Steinerskolen).

Grunnen til at det henvises til mange ulike verdiverdener for å legitimere følelsesmessige problemer, kan være at det ikke alltid oppleves som legitimt å være opptatt av noe som kan oppleves som privat, selv om det kan rettferdiggjøres ved å henvise til Steinerpedagogikk eller til inspirasjonsverdier. I enkelte tilfeller kan det være nødvendig å supplere denne legitimeringen med en verdi som står sterkere i samfunnet rundt. Denne tolkningen kan støttes ved at lærerne i den offentlige skolen ikke engang nevnte følelsesmessige problemer som en problemkategori. Hvorfor dette aspektet ikke ble vektlagt i den offentlige skolen, kan også ha historiske tradisjoner. Det følelsesmessige har blitt sett på som mindreverdig og underordnet det rasjonelle. Som en kamp for å vitenskapliggjøre samfunnsvitenskap på lik linje med naturvitenskap, ble det et mål for positivistisk forskning å unngå og forske på følelser for slik å være vitenskaplig og ”objektiv”. Også i tidligere retninger innen psykologien, som for eksempel behaviorister og atferdspsykologer, ble følelsene sett på som underordnet det rasjonelle, og man brukte datamaskiner som modell på mennesket. Følelser som tema har lenge vært reservert for selvhjelpsbøker, men etter hvert er også forskning på dette området blitt mer legitimt enn tidligere. Noe av forskningen på følelser tar som sagt, for seg personer med diagnoser som dysleksi eller AD/HD, og ser på de følelsesmessige belastningene dette kan medføre (Bl.a. Hundevadt, 1987,1988). Andre ser på fenomenet mer generelt, og mener at

det i lang tid har vært utbredt fokus på IQ og faglig kunnskap i skolen, i opptaksprøver og i arbeidslivet, men at man etter hvert har sett at EQ, eller sosial- og følelsesmessig intelligens er like viktig for å lykkes på disse områdene (Goleman, 2002).

Også etiske regler fra ulike religioner og kulturer appellerer til den enkeltes kontroll av følelsene gjennom en rekke påbud og forbud, og spesielt i protestantisk retninger har man sett en nedvurdering av det følelsesmessige framfor det rasjonelle (Weber, 1995, Gilje, 1999). Norbert Elias har i *The Civilizing Process* (1994) sett på hvordan menneskene opp gjennom historien har lært å kontrollere impulsivitet og følelser i større og større grad. Det å være sivilisert blir synonymt med det å kunne kontrollere følelsene. På den andre siden er det en rekke teorier som mener at det offentlige blir mer og mer preget av det private og følelser (Sennet, 1978 og Habermas, 1971). Men også i disse bøkene blir dette fremstilt som en negativ utvikling, som begrepet ”intimitetstyranniet” f. eks kan illustrere (Sennett, 1993). Man finner likevel betegnelser som emosjonelle vansker og psykososiale vansker i offentlige skoler og PPT. Hvorfor ingen av de offentlige lærerne ”mine” har nevnt dette kan jeg derfor bare antyde mulige årsaker til. Andre studier av offentlige skoler har fokusert på dette temaet og funnet det som en viktig del av lærerens problemdefinering (Bl.a. Blase, 1986). Blase finner at det å fokusere på følelsesmessige problemer hos elever kan være en måte for læreren å føle seg viktig og behøvd, og det kan føles tilfredsstillende å kunne lykkes med noe i forhold til faglig svake elever, som i følge ham har mest behov for denne type hjelp. Men også Blase hevder at det å kunne gi en skulder å lene seg på, eller veiledning i problemer som angår livet, ikke nødvendigvis er lærerens rolle, og det er ikke definert hvordan og om dette skal gjøres i en offentlig skole (Blase, 1986).

Som vi skal se i det neste delkapittelet, ble likevel en del elever karakterisert som sosialt usikre i den offentlige skolen. Det å være sosialt usikker kan jo innebære det å være følelsesmessig utenfor, og noen av disse elevene skulle til psykolog. En kan kanskje hevde at det å være følelsesmessig utenfor kan ligge bak og være årsaken til mange andre problemer. Nervøse og engstelige barn kan f. eks ofte få rusproblemer, eller bli usosiale (Goleman, 2002). Hvis en elev har følelsesmessige problemer kan dette også føre til at han eller hun trekker seg vekk fra de andre og blir usosial. Sosial intelligens blir slik ofte knyttet sammen med emosjonell intelligens. I spesialpedagogisk terminologi brukes disse to aspektene ofte sammen som i diagnosen *sosio-emosjonelle problemer*. Også Goleman slår sammen det

følelsesmessige og det sosiale til én kategori han kaller emosjonell intelligens (Goleman, 2002). I Sørli og Nordahls studie (1998), ble på samme måte, nervøse og deprimerede elever plassert under problemkategorien *sosial isolasjon*. På grunn av kompleksiteten i empirien min, har jeg likevel valgt å ta opp disse to aspektene hver for seg. Det sosiale aspektet blir derfor temaet i det neste delkapittelet.

6.3.6 Det sosiale problemaspektet

Mange av lærerne tar opp det de oppfatter som elevers *problemer med sosial mestring*. Lærerne opplever elever som sosialt problematiske dersom de er mye alene og innadvendte, men også de mer utadvendte elevene som ikke vet hvordan de skal omgås andre, blir problemdefinert. Noen opptre aggressivt og fiendtlig og støter slik de andre elevene fra seg. De trer ikke inn i de andres referanseramme, men ”bøller” inn sin egen. De sender ut ”gale” budskap og avleser dårlig andres. Begge typer elever viser sosial inkompetanse, og de andre elevene opplever det ikke som morsomt å være sammen med dem. De får heller ikke andre til å føle seg vel, de kan være dårlig til å lytte og dårlig til å gi feedback. Dette kan også gjelde evnen til å plukke opp lærerens signaler, og de kan slik i tillegg få problemer med det faglige.

6.3.6.1 En ny verden?

Det å ikke ta del i et *arbeidsfellesskap*, problemdefineres. Mange av oppgavene elevene skal gjennomføre på skolen, krever samarbeid, og elevene sitter ofte i grupper som skal jobbe sammen. De som ikke klarer å ta del i dette arbeidsfellesskapet, blir derfor et problem både for seg selv og andre. Arnt beskriver to elever som er ”litt av samme typen”. Begge to er utadvendte, men dårlig til å samarbeide med andre. De får ikke til å omgås andre, og blir begge karakterisert som sosialt usikre. Den ene skildres nedenfor:

*Ja, nei eller **ikke** gjør noe, eller plager andre hvis de sitter i grupper og så plager han andre, finner på ting, tar ring fra de, sparker i de, sier ting til de. Hvis de skal avtale noe, de skal fordele arbeid eller noe sånt, så er han ikke så villig til det. Så han setter sitt preg, han blir et forstyrrende element i en gruppe som han arbeider med (Arnt, offentlig skole, min utheving).*

Begge guttene reagerer på en utagerende måte og passer inn i flere av de seks problemaspektene⁸⁷, men i dette sitatet vektlegger læreren problemet med det sosiale i en gruppesammenheng. Etter at L-97 ble innført, er det å delta i et slikt arbeidsfellesskap blitt en viktigere del av den pålagte undervisningen enn før. Det å jobbe i grupper og samarbeide, regnes nå som en av hovedmålene til L-97, og finnes også i det syvdelte menneske i

⁸⁷ Se delkapittel 6.2 for oversikten over problemaspektene.

læreplanen; det samarbeidende menneske (Helle, 1998). I den generelle delen av læreplanen nevnes dette flere steder, og undervisningen skal bestå av minst 20% prosjektarbeid som krever samarbeid:

Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter.(...) Dagens opplæring må også omfatte erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andres” (fra L-97, Generell del s. 40 og 42).

Boltanski har sammen med Chiapello i boken *Le nouvel esprit du capitalisme*, beskrevet en ny verden de mener har vokst fram. Denne verden kaller de **prosjektverden**. Verdenen beskrives gjennom stikkord som fleksibilitet, teamwork, flat struktur og prosjektorientering. Flere deler av personligheten til de involverte blir påkrevd tatt i bruk og egenskaper som selvstendighet, personlig initiativ og kreativitet blir viktige (Guilhot, 2000, Boltanski, 2002). Slike verdier vektlegger blant annet Arnt i den offentlige skolen:

Gradvis så har de fått mer og mer ansvar. De får en periodeplan der vi gir de lærestoffet der vi skriver opp lærestoffet og hva de skal igjennom, skriver opp på planen timene dag for dag hva de kan jobbe med. En del tid har vært studietid som vi kaller det for, der de ut i fra egen planlegging kan velge hvilket fag de vil jobbe med. Vi måtte.. vi oppdaget fort at vi ga de for stort ansvar og for stor frihet slik at vi måtte stramme det inn ved at vi styrer det mer.

(...)[Noen] synes at det skal være en lærer som underviser, og så skal de få lekser til hver dag. og så skal vi skrive det på en lapp hva de har i lekser og så skal de vite fra dag.. og så skal vi ha ordnet for hver dag, skrevet ned hva de har i lekse til i morgen. Det er sånn de synes at skolen skal være; ofte prøver og så skal de ha karakterer. Det var det de hadde fått vite at det var. [nevner navn på en elev] synes det.

(...)flott jente aktiv, grei, positiv. Stiller sunne kritiske spørsmål (Arnt, offentlig skole)..

Denne måten å forstå hva sosial kompetanse er, går igjen i vurderingen av elevene i denne offentlige skolen. Dette er slikt et område det kreves av lærerne at de fokuserer på.

Som vi ser settes egenskaper som selvstendighet og personlig initiativ høyt, mens det å være avhengig av at en lærer bestemmer og planlegger problemdefineres. Som sagt er dette en arbeidsform som er ny og pålagt fra læreplanens side. Likevel kan lærerne prioritere ganske fritt hvilke verdier de ønsker å legge vekt på. I Steinerskolen hvor prosjektarbeid lenge har vært vanlig, vektla f. eks ingen av lærerne slike verdier i problemdefineringen.

Guilhot (2000) har hevdet at Boltanski og Thévenots **prosjektverden** er bygd på et tynt grunnlag. Det kan kanskje hevdes at verdiene like godt kunne vært hentet fra verdener som inspirasjon og effektivitet krysset? Det at elevene ikke samarbeider, gjør at elevene heller ikke blir effektive og produktive, som er argumenter fra **den industrielle verden**. En kan anta at disse elevene som ikke vil eller kan samarbeide, i tillegg ikke blir likt og blir upopulære på

grunn av oppførselen. Dette kan sees på som verdier fra *opinionsverden* hvor det å være populær er viktig. En slik kobling til opinionsverden er ikke opplagt. I Boltanski og Thévenots beskrivelse av opinionsverden, er sentrale personer stjerner og kjendiser. En persons verdi bedømmes ut fra antall personer som anerkjenner vedkommende (Boltanski og Thévenot, 1991, 1999). I lærernes tilfelle er det mer viktig at en elev blir likt av *noen*, ikke nødvendigvis av mesteparten av klassen. Det viktigste er slik ikke at en elev oppfattes som populær og kul, men at han ikke blir ensom eller mobbet.

6.3.6.2 Likhhet eller det å bli likt?

I situasjonene hvor elevene *ikke* skal samarbeide faglig, er det også noen som sliter med det sosiale. Ikke alle er like flinke til å kunne lese sosiale koder, eller være bevisst sin egen atferd. Elevene faller ut av et *vennefellesskap*. Beate og Torje har begge elever som sliter med dette på hver sin måte. Beate nevner en elev som gjennom å angi andre og sladre,

(...) spiller seg så ut over sidelinjen, at han er på vei til å bli et mobbeoffer, på et eller annet vis. Fordi de setter ned foten og sier; vi vil ikke ha deg med på gruppen, vi vil ikke ha det slik. Og han opplever da at han blir utestengt, men han ser ikke at de har en grunn til det (Beate, offentlig skole).

Denne eleven kan ikke lese de sosiale kodene og skjønner ikke at andre reagerer på hans oppførsel. Han kan ikke sosialt samspill. Eleven blir derfor upopulær, noe som kan sies å være en sentral negativ verdi i *opinionsverden*, hvor en sentral verdi er andres mening.

Torjes elev og hennes problemer har resultert i at de har forsøkt å jobbe med en bevisstgjøring av egen atferd med hele klassen. Eleven er sterk faglig, men på tross av dette har de satt inn ekstra ressurser.

Jeg har en elev hvor problemet ikke er det faglige, fordi hun er kjempesterk faglig, best i klassen, men som i det sosiale er veldig vanskelig, og som blir et sentrum for konflikter, har vært det i alle fall. Så det er problematisk. Vi har gjort mye, vi har hatt mye sosial trening og gruppearbeid og sånn for å forsøke å løse opp i det og der har det skjedd mye. Så nå går det bedre, jeg har ikke noen visshet om problemer nå, men hun trenger etter min mening individuell terapi hos psykolog, som går ut over våre ressurser. For hun har store problemer med å hele tiden være prektig og så er hun ikke prektig, det er denne todeltheten som spiller seg ut hele tiden. Prektig utad og så stikker hun. Vi hadde en lærerinne som ble tatt inn utenfra. Da jobbet hun med hele klassen. Hun jobbet med en del øvelser i gruppe hvordan de f. eks skulle si positive og negative sider ved seg selv, stå frem og en bevisstgjøring av egen atferd. Dette ble ikke satt inn bare på grunn av henne, men også derfor. Det er alltid noen som løper med. (Torje, Steinerskolen).

Læreren sier ikke direkte at eleven ikke blir likt, eller at hun er upopulær, men fremhever *sivile verdier* som at fellesskapet i klassen blir dårlig. Som vi så ovenfor vektlegger Beate at eleven faller ut av et fellesskap, mens Torje vektlegger det felles beste for *hele* klassen. Fokuset deres er derfor ulikt. Likevel blir det sosiale og fellesskapstanken i begge tilfellene

knyttet til personlig utvikling og ikke arbeid som vi så i sted. Slike verdier styrkes ved at det i lovgivningen poengteres at man i skolen skal få sosial trening, skulle kunne samarbeide, samt at man skal innordne seg fellesskapet (Opplæringsloven §1-2). Paragrafen vektlegger derfor at skolen skal formidle sosiale ferdigheter i tillegg til faglig kunnskap (Riksaasen, 1988, Knudsen,1980). Dette blir også vektlagt i læreplanen:

Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser (L-97:41).

Også Steinerskolens læreplan vektlegger sosial utvikling:

Konsekvensen av en pedagogisk holdning som vektlegger utviklingen av hele mennesket, må uunngåelig bli en evaluering som er rettet mot den enkelte elevs utvikling og muligheter over et bredt spekter av prestasjoner. Det er like viktig å omtale praktiske og kunstneriske ferdigheter som faglig fremgang i teorifag, sosial utvikling, interesse, initiativ eller ansvarsfølelse (Steinerskolens læreplan.s.108).

Hva Steinerskolen legger i sosial utvikling er imidlertid ikke presisert. Det blir derfor vanskelig å vite om det gjelder et arbeidsfellesskap eller et vennefellesskap.

Beate fra den offentlige skolen og Jørn fra Steinerskolen, fremhever utagerende, aggressive elever som er voldelige, som det største problemet. Disse elevene fungerer ikke i en sosial setting og blir en trussel for andre. Disse blir heller ikke likt, og ødelegger et fellesskap.

Problemeleven mener jeg det finnes få av, og de få som finnes er de som er voldelige mot medelever eller selvskadende, det er de jeg anser som problemelever. For de blir et problem i en sosial setting. Og de blir uthengt som et problem i den sosiale settingen. Så det er nok min egen definisjon på problembarn eller problemelever. Nå er jo ikke han noe, hvis en elev velger å sitte stille eller trekke seg tilbake, eller rope høyt og sånn, så er jo det alt etter hvor mye energi en har. Og det anser jeg ikke for å være et problem. Det kan bli et problem, "nå er du såpass ropete, eller såpass passiv at det blir et problem", men jeg anser ikke elever å være et problem dersom de ikke er en trussel for andre. Og det kan også være hvis de sender stygge lapper, eller ..Det anser jeg også for å være et problem. Eller ekstremt smarte elever som spiller hverandre opp mot hverandre, som sørger for at svakere elever blir tatt gang på gang (Beate, offentlig skole).

I Boltanski og Thévenots terminologi brukes verdier både fra **opinionsverden** og **den sivile verden**. Elevene blir upopulære eller ødelegger et fellesskap og er lite solidariske med de andre. Espen bruker et konkret eksempel på en elev som er utagerende i sin sosiale væremåte. Han er voldsom og kontrollerende og skremmer slik vekk de andre elevene.

Jeg har en elev nå som går til maleterapeuten. Han har store sosiale, og atferdsmessige problem, men det kan jo være så mye forskjellig. I hans tilfelle er han voldsom med alle han møter, han kan bli aggressiv, truende, han er ekstremt rigid. Han opplever av mange som vanskelig å være med, ekstremt kontrollerende. (...)Det her [maleterapien] gikk over flere uker til formen var blitt buet, og fargene ble mer og mer utflytende fra det kantede til det utflytende, for å utligne, veldig enkelt sagt, for å utligne hans svakhet, eller ubalanse hos han (Espen, Steinerskolen).

På grunn av måten eleven oppfører seg på blir han ikke likt og blir upopulær.

Argumentasjonen kan igjen minne om verdier hentet fra *opinionsverden* til Boltanski og Thévenot. Samtidig, som i kapittel 6.3.1, snakker Espen om at eleven har en ubalanse som må utlignes. I dette tilfellet er det kontrollerende temperament som er problemet.

Balanseringstankegangen er som sagt en måte å snakke om problematferd på som jeg bare har funnet i Steinerskolen. Som i ”ensidighetsaspektet”, bearbeides også dette problemet indirekte via maleterapi. Også her trekkes *inspirasjonsverdier* inn.

En annen form for sosiale problemer, gjelder de elevene som er ”usosiale” i den forstand at de holder seg for seg selv. Mangel på slike sosiale ferdigheter er ikke bare et problem blant faglig svake elever. Goleman (2002) hevder at det godt kan være motsatt, og en beskrivelse mange kan kjenne igjen er den typiske ”nerden” som er flink faglig, men ikke sosialt. Trude trekker fram en del gutter som er innadvendte, og som ikke forstyrrer. Disse elevene kan godt være sterke faglige, men problemet med dem er at de isolerer seg:

Det finnes også noen ”underfundige gutter” som ikke er så lette å bli kloke på, som tenker veldig kronglete og som holder seg mer for seg selv sosialt sett. Som ikke har samme ”jenteteppe” for å si det på den måten. De er veldig interessante. De krever at du blir kjent med dem før du forstår hva som bor i dem. (...)”De kommer jo fra forskjellige klasser. De får jo velge hvem de vil gå i klasse med. Det er derfor jeg synes det er rart med de ”underfundige guttene”, for de holder seg for seg selv: de er fire stykker. Hvis de kunne velge hvor de ville sitte, hadde de nok valgt en krok for seg selv, hvor de kunne holde på med sine ting (Trude, offentlig skole).

Læreren sier ikke om elevene *ønsker* å trekke seg unna de andre elevene, men uansett problemdefineres de fordi de ikke tar del i et sosialt fellesskap, eller fordi de ikke er populære. Igjen finner vi argumentasjon fra *opinionsverden* og *den sivile verden*. Alle bør delta i et fellesskap og utvikle samhörighet med noen. Disse elevene kan likevel lykkes på den offentlige skolen og de blir ikke mer problemdefinert enn at de kanskje tas opp fordi de blir sett på som ”spesielle”, eller at de når de en sjelden gang må eksponere seg, ikke liker det. Lærerne noterer seg oppførselen, men gjør kanskje ikke så mye mer med det. En kan anta at så lenge de er faglig sterke betyr det mer enn det sosiale, eller med Boltanski og Thévenots termer; hvis de er effektive og produserer mye, kommer det i bakgrunnen at de ikke blir likt eller er populære.

6.3.6.3 Argumenter fra den hjemlige sfære?

En annen måte å beskrive ”problemer med sosial mestring” på, gjelder elever som *tror* de har vært sosiale, men som læreren mener *ikke* har vært det. Elevene som beskrives nedenfor har

sittet i hvert sitt rom og spilt dataspill. Dette mener Jørn er et problem fordi disse elevene ikke får den sosiale omgangen de har behov for.

Det regner mye her, men så en dag når det er fint vær så sitter de fremdeles inne foran PC-en, og til og med har jeg sett når to ungdommer omgås med hverandre i to ulike rom med et spill. Det er slik en herlig lignelse. De treffes på skolen og så går de hjem til en av dem og han tar med seg en data, og så setter dem seg på hvert sitt rom fordi de spiller med nettverk og så sitter en her og en der, og så spiller de et strategispill eller noe sånt. Så sitter de og gjør det. Og kommer neste dag og tror at de har omgått hverandre. Og på skolen merker vi at de barna som gjør det de har presis samme behov som hvilket som helst annet barn av å omgås. Og de tror at de har gjort det ved det her, men det er en total tomhet, det finnes ingenting som har fostret deres verdier eller noe slikt og det glemmer foreldrene. Brenn den[datamaskinen], sett den ut, lag regler, gjør hva som helst men se til at den kommer så sent som mulig til barnet. For sitter en ellers frisk 18 åring og gjør dette så kan han sitte å gjøre dette et år, men så vokser han i fra det. For tilslutt husker kroppen hvordan det var å leve, og det der var ikke det. Så da kan det være en overgangsfase, og så kommer det tilbake. Men begynner det tidlig så kan det bli slik at dette er en virkelighet.. En virtual reality blir en reality og det er da det er en krise, det er da vi merker at barna er syke. Da hjelper det ikke lenger med litt malingsterapi, det der er tunge greier.. Det opplever jeg som en kjempestor krise..(Jørn, Steinerskolen).

Læreren sier ingenting om at elevene ikke blir likt, eller at de ikke tar del i et arbeidsfellesskap, men vektlegger at alle har et behov for å omgås og å snakke sammen. Jørn hevder på samme måte som Goleman (2002) at det er blitt et problem det at ungdommen ser mye på tv og sitter med datamaskin og playstation. Hvis dette er det eneste elevene gjør på fritiden og ikke omgås hverandre sosialt på andre måter, blir de isolerte fra et fellesskap og lærer de ikke de sosiale reglene. Selv om guttene faktisk er sammen på fritiden, snakker de ikke sammen og sosialiserer slik Jørn mener de burde. Også her kan vi se tendensen til at Jørn tar opp noe som mange vil betegne som ”privat”. Han ”blander seg inn” i hva elevene gjør på fritiden, noe som mange mener er foreldrenes arena. Dette kan derfor minne om en argumentasjon fra *den hjemlige verden*.

Som vi har sett trakk begge skolene fram det å være sosialt utenfor som et problem. Beskrivelsene viser to ulike måter å være sosialt utenfor på. Den ene typen er utadvendte elever som omgås andre, men som ikke kan de sosiale spillereglene, mens den andre typen skildrer elever som er sosialt isolerte og ikke omgås andre. I den offentlige skolen knyttes lærernes argumentasjon opp mot likhet og fellesskap og *sivil argumentasjon*. Dette har vi sett gjenspeiles i L-97 og Opplæringsloven. I noen tilfeller er denne argumentasjonen nært tilknyttet det faglige. I tilfeller der elever er faglig veldig svake, prioriteres ofte det sosiale, og den *sivile argumentasjonen* teller mer enn *en industriell* (Se kapittel 6.3.4). Der eleven er svært sterk faglig, kan sosiale vansker nesten sees bort fra, og *den industrielle argumentasjonen* er viktigst. Mye av argumentasjonen er også knyttet opp mot det å bli likt

og å være populær som i *opinionsverden*. Det ble også antydnet at noe av argumentasjonen kan finnes igjen i en ny verden; *prosjektverden*.

I Steinerskolen finner vi også *sivil argumentasjon* og tanken om det felles beste både sammen med og ved siden av verdier fra *opinionsverden*. Det som er annerledes er at vi finner en *inspirasjonsargumentasjon* hos noen lærere og også i læreplanen. *Den sivile argumentasjonen* er heller ikke knyttet opp mot en *industriell argumentasjon*. I det ene tilfellet er eleven sterk faglig, men ikke sosialt. Her prioriterer de likevel å sette inn ressurser. Det kan virke som om det også her tenkes balansering. I ett av tilfellene legges argumentasjonen opp mot *den hjemlige sfære*.

Som vi har sett har det variert mellom lærerne i Steinerskolen og i den offentlige skolen både med hensyn til hvilke problemaspekt de har lagt vekt på i intervjuene, men også hvilke argumenter og legitimeringer de har brukt innenfor hvert problemaspekt. I neste kapittel sammenfattes funnene i dette kapitlet. Det fokuseres på likheter og ulikheter skolene i mellom; både når det gjelder problemdefineringen og i legitimeringen av disse. Tilslutt forsøkes det å tegne et bilde av verdiene og normene i de to skolene.

7.0 Oppsummering og konklusjon

Dette kapittelet er tredelt. Jeg vil først oppsummere problemdefineringen: Var det slik at *ulike* elevkategorier ble sett på som ”problematisk” i de to skolene? Brukte lærerne fra de to skolene ulikt språk for å benevne ”problematferd”? Var det slik at de ”*samme*” elevkategoriene ble møtt ulikt, og dermed kom ulikt ut i de to skolene? Etter at jeg har forsøkt å svare på disse spørsmålene, vil jeg oppsummere hvilke argumenter og legitimeringer lærerne brukte for å rettferdiggjøre problemkategoriseringene sine. Var dette likt, eller ulikt skolene i mellom? Til slutt vil jeg forsøke å diskutere disse funnene i forhold til påstander om skolen som har vært fremmet i media den siste tiden. Jeg vil ut fra dette forsøke å tegne et bilde av de to skolene.

7.1 Problemdefineringen

I begge skolene mine var det en diskursiv motvillighet mot å definere noen som ”problematisk”. Flere av lærerne på begge skolene lette etter begreper og uttryksmåter som kunne brukes uten at de sendte ut uønskede signaler eller intensjoner når det gjaldt forholdet til, eller synet på elevene. En kan anta at læreren vil oppfattes som rettferdig og ønsker å behandle alle elevene på samme måte. Det at lærerne skulle definere ”problematferd” kan da oppfattes som en test på deres elevholdninger. Lærerne kan for eksempel bli framstilt som ”stemplere” eller ”maktovergripere” som ikke bryr seg om elevenes beste. I møte med for eksempel foreldre, vil dette kunne føre til en ubehagelig scene. At for eksempel lærerne på Steinerskolen ba meg bruke begrepet ”elever med spesielle behov”, fordi de mente at begrepet var mindre stemplende, viser til en lignende tankegang. Når lærerne forsto at jeg ikke var ute etter å fremstille dem negativt, ble det klart at de problemdefinerte både noen av elevene og noe av atferden⁸⁸. Etter å ha sortert lærernes eksempler kom jeg ut fra empirien fram til seks hovedområder som lærerne vektla når de problemdefinerte:

1. Problem med faglig progresjon
2. Problem med sosial mestring
3. Oppdragelse
4. Teoretiske/faglige problemer
5. Følelsesmessige problemer
6. Ensidedighet

⁸⁸ Også denne defineringen ble argumentert for og rettferdiggjort, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 7.2.

Under kategorien jeg kalte *problemer med faglig progresjon*, plasserte jeg eksempler hvor læreren vektla konsekvensen av atferden. Lærerne nevnte eksempler på elever som forstyrret undervisningen på ulike måter, som forstyrret andre elever, eller som selv fikk gjort lite arbeid. At dette problemet ble skildret i begge skolene kan en anta skyldes at begge skolene har et pensum de må komme igjennom. Jørn fra Steinerskolen hevdet at dette var et press de følte utenfra, at skolen i større grad har gått med på en tankegang om effektivitet og målbarhet, mens lærerne i den offentlige skolen fokuserte mer på at dette var et krav fra læreplanen. Tre av lærerne fra den offentlige skolen beskrev at en ny type elev ble problemdefinert med den nye læreplanen i forhold til hva som var vanlig tidligere. Siden planen stiller krav om selvstendighet og ansvar for egen læring, ble ”elever som måtte bli strukturert gjennom dagen”, en ny type problemelev.

Eksempler som ble plassert under kategorien *problemer med sosial mestring* var beskrivelser av elever som lærerne oppfattet som usosiale, elever som trakk seg bort fra andre, og som slik var ensomme. Lærerne trakk også fram eksempler på mer utagerende voldsomme elever som ikke forsto sosiale koder. Disse oppsøkte gjerne et fellesskap, men ble ikke likt eller godtatt. Oppførselen til eleven kunne slik få konsekvenser for eleven selv, eller for én eller flere andre elever. Lærerne vektla også to ulike fellesskap eleven kunne falle ut av, eller ikke komme inn i. Det ene var vennefellesskap, mens det andre var knyttet til et arbeidsfellesskap. Lærerne var også veldig opptatt av at elevene skulle bli likt. Fokuset til lærerne ble både knyttet til fellesskapets og klassens beste, men også til elevens rett til å tilhøre et klassefellesskap. I den offentlige skolen var fokuset på det sosiale sterkest i forhold til faglig svake elever, mens det i Steinerskolen ble fokusert på sosial mestring også hos faglig sterke.

Brudd på regler i tilknytning til fritid eller mer private områder, ble skildret under det jeg valgte å kalle *oppdragelsesaspektet*. I den offentlige skolen ble det fokusert på at elevene var i kontakt med miljøer som ble sett på som uønsket av skolen, enten på grunn av miljøets holdninger til skolen, eller miljøets fokus på rus og seksualitet. Også elevens hygiene ble tatt opp som et tema i denne skolen. I den offentlige skolen virket denne problemdefineringen underordnet den faglige problemdefineringen. Selv om lærerne i følge læreplanen har rett til å bry seg om oppdragelsen til elevene, er ikke grensen mellom foreldres og læreres ansvar avklart på dette området. Hva elevene i den offentlige skolen gjorde på fritiden ble fokusert på dersom fritidsatferden gikk ut over det faglige. I Steinerskolen virket det derimot som om

pedagogikken rettferdiggjorde et fokus på fritiden uten at det faglige var i fokus. Disse lærerne fokuserte på problemer som gjaldt bruk av datamaskin og dataspill på fritiden. Hvis vi sammenligner disse tre problemområdene med den forskningen vi har sett på tidligere i oppgaven, ser vi en del likheter, men også en del ulikheter. I forskningen som jeg har referert til tidligere, var det i hovedsak tre områder problemene ble knyttet til: Hindring av effektivitet i klasserommet, problemer med sosial mestring, og brudd på skolens regler eller mer generelle eksplisitte regler⁸⁹. Lignende problemområder var, som vi har sett, også tydelige på begge skolene i min undersøkelse. Noen av eksemplene som lærerne trakk fram i min undersøkelse samsvarte altså med problemområdene som forskerne i kapittel 5 vektla. Dette har jeg antydning kan skyldes at problemdefineringen av disse områdene i tillegg til å være veldig generelle, støttes i lovverk og i læreplan. Dette blir problemområder fordi det stilles visse krav til skolen som institusjon. Slik det f. eks er formulert i formålsparagrafen, kan det hevdes at skolens formål er tredelt: Skolen skal formidle kunnskap, utvikle elevens personlighet, samt være holdningsdannende (Riksaasen, 1988). Det var likevel en ulik vektlegging og fortolkning av disse kravene, spesielt markant mellom skolene, men også blant lærerne. Dette har jeg antydning skyldes at lærerne ikke klarer å oppfylle alle kravene, og må prioritere. Da det ikke er formulert hvilke av disse målsetningene som skal prioriteres når, gir det lærerne et relativt stort frihetsrom. Gjennom å forsøke og vise dette, ble disse tre overfor nevnte problemområdene skildret og utdypet på en annen måte i min empiri. Hovedforskjellene mellom tidligere forskning og min forskning når det gjaldt disse tre overnevnte områdene, var derfor ikke at lærerne tok opp nye problemområder, men *hva* de selv trakk fram og vektla innenfor områdene, og *når* de vektla de ulike områdene. Det at lærerne trakk fram mange av forskernes kategorier når de selv skulle kategorisere, viser at dette er kategorier som ikke bare er forskningskategorier, men kategorier som også benyttes i praksis.

Tre problemaspekt var derimot ikke nevnt i forskningen som ble referert til i kapittel 5. ***Elever med faglige problemer*** var et slikt tema. En grunn til at faglige problemer sjelden blir nevnt i problematferdforskningen kan være at det ofte settes opp et skille mellom studier av atferdsvansker på den ene siden og studier av læreversker på den andre. Mens lærerne i min undersøkelse tok opp problemer med faglig svake elever, ble det mest sannsynlig ikke satt

⁸⁹ Fra oppsummeringen av annen forskning på problematferd i kapittel 5.

opp som et problematferdsområde i undersøkelsene med ferdig formulerte problematferdkategorier. Hos mine lærere var dette skillet ikke så åpenbart:

Det er vel elever som har en eller annen lærevanske, eller atferdsvanske. Men det henger jo helt sammen. Har du atferdsvansker vil jo det lede til at de ikke lærer så mye (Silje, Steinerskolen).

Denne problemkategoriseringen viste seg å være svært sentral, spesielt i den offentlige skolen. Lærerne beskriver elever som krever ekstra hjelp og oppmerksomhet for å klare og følge undervisningen. Dette kan f. eks være elever med dysleksi, såkalte integrerte elever⁹⁰, elever med lærevansker, eller elever som ganske enkelt oppfattes som faglig svake. Både Steinerskolen og den offentlige skolen skildrer dette problemspektet. (En interessant kontrast var problemdefineringen av ”overteoretiserte elever” i Steinerskolen, som det ikke fantes paralleller til i den offentlige skolen). Flere av lærerne brukte i tillegg kategorien faglige svake sammen med andre ”problemkategorier”. Vi så for eksempel at læreren problemkategoriserte i mindre grad en faglig elev hvis han var uoppmerksom eller vandret rundt i klasserommet.

Kategorien **følelsesmessige problemer** som ble vektlagt hos mine Steinerskolelærere, ble heller ikke nevnt i forskningen i kapittel 5, og heller ikke i min offentlige skole. Dette har jeg antydning kan skyldes at følelsesmessige problemer kanskje ikke oppfattes som den offentlige skolens ansvarsområde, men at det regnes som enten foreldrenes- eller psykologers ansvar. En annen forklaring kan være at dette problemet klassifiseres på en annen måte i den offentlige skolen. Sørli og Nordahl (1998) klassifiserte f. eks deprimerte elever under kategorien sosial isolasjon. Jeg valgte derimot å ikke gjøre det samme, siden lærerne fra den offentlige skolen som la vekt på at elevene var ensomme, ikke nevnte om disse eventuelt var deprimerte. På samme måte vektla Steinerskolelærerne at noen elever var deprimerte, uten å fokusere på om de var ensomme.

Ensiddighetsaspektet viste til en tankegang som var sentral i Steinerskolen, hvor lærerne vektla en balanse mellom ”tanke, følelse og vilje”. Dette problemspektet inneholdt eksempler på elever som ble oppfattet som ”overteoretiske”, elever som ble betegnet som ”kaotiske i følelseslivet”, eller ”underutviklet i viljeslivet”. Disse kategoriene, samt kategorier

⁹⁰ Elevene har store vansker av en eller annen sort; de kan være sterkt dyslektiske, ha en liten hjerneskada eller lignende. Disse type elever ble tidligere plassert på spesialskoler, men er nå integrerte i klasser så langt det er mulig. Dette er pålagt i både lovgivning og i den offentlige læreplanen.

som deprimerte, lite koordinerte, eller barn med dårlig romfølelse, var begreper som bare ble brukt i Steinerskolen. Denne skildringen av kroppslige og følelsesmessige problemer som skolens anliggende, skilte seg ut fra skildringer i den offentlige skolen, og også fra forskningen som har vært tatt opp til nå. Både i beskrivelsen av pedagogikken i kapittel 2, samt hos Espen, ble det poengtert at utviklingen til et barn kan betegnes som ”gå, tale, tenke”, og at det fokuseres først mest på vilje, så på følelse, og sist på tanke. Det intellektuelle må altså holdes igjen og ikke ”presses på” ungene for tidlig. Det kreative og fysiske må komme først i tid. Som Torje sa tidligere : ”(...)kutter vi ned på det faglige og intellektuelle, men regner med at de lærer mer. Vi øker det fysiske”. Det kan slik se ut som om elevene blir problemdefinert ut fra en stadiebasert tenkning. Dette kan kanskje være en forklaring på hvorfor lærerne var spesielt opptatt av ”overteoretiserte” elever? For å bli balansert må disse elevene ha fått med seg de to tidligere stadiene; vilje og følelse. En annen tolkning ble presentert av Jørn i kapittel 6.3.1. I følge ham er det å være ”overteoretisert” et større problem enn de to andre ensidighetene, fordi man da kan teoretisere over de andre to elementene vilje og følelse, slik at disse ikke ble egne krefter.

Både følelseskategorien og ensidighetskategorien slik de ble beskrevet i min empiri, har utspring i en tenkemåte basert på Steiners pedagogikk. I Steinerskolen fantes dessuten institusjonaliserte tiltak for å fange opp disse problemområdene, som for eksempel maleterapi og helseeurytmi⁹¹. Læreplan og fagfordelingen i timeplanen støtter en slik tenkning, og en slik tankegang læres også på Steinerskolens lærerhøyskole.

Om lærerne klassifiserte elever som problematiske var avhengig av flere andre kriterier enn om eleven ”passet inn i” en av de overnevnte kategoriene. Som hos Stebbins (1971) var *elevens faglige nivå* en svært viktig klassifikasjon spesielt i den offentlige skolen. Både under klassifiseringen av ”problemer med faglig progresjon”, ”problemer med sosial mestring”, samt ”oppførselsaspektet”, ble elevenes faglige nivå trukket inn i beskrivelsen. Hvis en elev var faglig sterk, ble det forventet mer av denne eleven i forhold til en faglig svak, også på andre områder enn det faglige. Under ”problemer med faglig progresjon” ble faglig sterke eller middels sterke elever problemdefinert dersom de la vekt på det å være sosial, mens denne prioriteringen ble akseptert for faglig svake. De faglig svake elevene ble kanskje i

⁹¹ For en nærmere utdyping av de ulike terapiformene, se vedlegg 1 i appendikset.

større grad sett på som noen som må ”oppbevares”. Dette så vi også skildret hos Stebbins (1971).

Som en videreføring av denne teorien til Stebbins, kunne en i min empiri se at på lik linje med faglig svake, ble det krevd mindre av en elev som var *fremmedspråklig*, enn av en norsk elev. I skildringen som ble gjengitt i kapittel 6.3.2, startet læreren med å bemerke at eleven var fremmedspråklig og at hun derfor ikke satte så store krav til eleven. Læreren gikk så over til å si at eleven har bodd i Norge i flere år, og at hun burde ha stilt strengere krav til henne. Siden eleven også er faglig svak, gjør hun det ikke. Selv om det i denne beskrivelsen kan være vanskelig å skille disse to kriteriene fra hverandre, virker det som om begge kriteriene teller som argumenter for å behandle eleven på en mindre streng måte. Også om elevene *tok seg sammen når læreren snakket til dem*, om de adlød autoritet, samt *hvilke tidligere erfaringer læreren hadde med en elev*, spilte inn i problemklassifiseringen. Hvis *problemet ble regnet som forbigående* ble dette også regnet som formildende i visse tilfeller. Om umoden atferd ble betegnet som problematferd varierte både med *kjønn* og *alder*. Spesielt umodne gutter ble regnet som et overgangsfenomen, og som noe som kom til å gå over av seg selv, bare man ga guttene litt tid. Umodenhet ble også i større grad akseptert fra *åttendeklasse*gutter, enn fra eldre gutter. Når det gjaldt jentene var lærerne mer bekymret for dem enn for guttene, med hensyn til hvem de var sammen med på fritiden. *Sosiale klasseindikatorer* ble derimot ikke vektlagt hos mine informanter. Lærerne var mer opptatt av foreldrenes tidsbruk sammen med barna, enn foreldrenes utdanning, økonomi eller yrke. I denne oppgaven har jeg bare så vidt trukket fram noen av tilleggsklassifiseringene lærerne opererte med, og ikke gått systematisk eller i dybden på disse. Det kunne slik ha vært interessant med en avhandling som konsentrerte seg systematisk om problemdefinering i forhold til andre klassifiseringer som blant annet kjønnsklassifisering. Også Fylling (2000) etterlyser dette.

Som en kort oppsummering kan det nevnes at lærernes eksempler ble kategorisert under seks problemkategorier; problem med faglig progresjon, problem med sosial mestring, oppdragelse, teoretiske/faglige problemer, følelsesmessige problemer, samt ensidighet. De to sistnevnte kategoriserte bare eksempler fra Steinerskolen, mens de fire resterende kategoriserte eksempler fra begge skolene. Selv om noen av problemområdene var felles skolene i mellom, var vektleggingen og prioriteringen av disse ulike. Ensidighetskategorien viste at man opererte med en balansetankegang og en stadiebasert tenkning i Steinerskolen,

mens det så ut som om den offentlige skolen fokuserte mer på det å komme til kort på ett felt, som ”det sosiale”, ”det faglige” etc.⁹². I den offentlige skolen min så det ut til at disse verdiene var rangert og hvor faglige problemer stod høyest i hierarkiet. Hvis en elev var faglig svak kunne andre områder, som det sosiale, bli viktigst. I tillegg har vi sett at lærerne opererte med en rekke andre klassifikasjoner. Måten problematferdsbegrepene ble brukt på, samt argumentene og legitimeringene for å definere noen som problematisk, ble heller ikke belyst i forskningen i kapittel 5. Her ligger hovedvekten i min oppgave.

7.2 Argumentasjon og legitimering

Hvordan forstår og opplever lærerne de strukturelle begrensningene? Hvordan forholder de seg til dem? Det at det var ulike problemområder som ble fokusert på i Steinerskolen og i den offentlige skolen, var kanskje som forventet. Et mer interessant spørsmål er kanskje hvorfor? Går det an å finne et mønster i hver av skolene når det gjelder argumentasjon og legitimering? Hvilke likheter og ulikheter kan sees i empirien fra kapittel 6?

Som jeg har vært inne på tidligere møter læreren en rekke krav fra skolen og samfunnet rundt. Disse kravene kan ikke alle imøtekommes, og lærerne må derfor gjøre prioriteringer. Siden det ikke er eksplisitt definert når lærerne skal prioritere hva, og siden læreren i tillegg kan tolke og oppfatte kravene på ulike måter, har de et relativt stort frihetsrom for legitimering. Lærerne kan derfor rettferdiggjøre problemdefineringen ikke bare ut fra henvisninger til læreplanen, men de kan i tillegg vise til det som de oppfatter som mer generelle rettferdighetsprinsipper som de selv har valgt å prioritere ut fra. Boltanski og Thévenots mål er nettopp å sette fokus på og reflektere over personers rettferdighetssans. Selv om noen av argumentene lærerne brukte var felles skolene i mellom, var vektleggingen og prioriteringen av disse ulike. Boltanski og Thévenots modell av ulike verdener er en modell som kan synliggjøre dette. En forenklet, men systematisk framstilling av kategoriene og legitimeringene som ble beskrevet i kapittel 6, vises i tabellen på neste side⁹³.

⁹² Noen vil kanskje hevde at siden den offentlige skolen både er opptatt av det sosiale og det faglige har de en slags balansetankegang bare at det uttrykkes på en annen måte og med et annet språk. I min empiri ser det imidlertid ut som om det er et verdihierarki i den offentlige skolen, mens Steinerskolen opererer med en flatere verdistruktur.

⁹³ Som vi har sett i kapittel 6.2 og kapittel 3.4.2, valgte jeg å konsentrere meg om de eksemplene på problematferd som ble *fremhevet* av lærerne og ikke små sidebemerkninger. Det er disse samme eksemplene som ble gjennomgått på nytt for å se etter hvilke argumenter og legitimeringer lærerne benyttet seg av. Kryssene viser hvilke legitimeringer som ble brukt for de ulike problemkategoriseringene. I tabellen kommer det ikke fram hvor mange ganger en type legitimering ble benyttet, men dette ble fremhevet i de enkelte kapitlene i analysen.

KAPITTEL 7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Tabell 7.2

	STEINERSKOLEN:						DEN OFFENTLIGE SKOLEN:					
	Boltanski og Thévenots verdener:						Boltanski og Thévenots verdener:					
Problem Kategorier:	Industriell	Inspirasjon	Marked	Opinion	Hjemlig	Sivil	Industriell	Inspirasjon	Marked	Opinion	Hjemlig	Sivil
Ensidighet (Kap.6.3.1)		X										
Faglig progresjon (Kap.6.3.2)	X						X					
Faglige problemer (Kap.6.3.3)	X	X	X			X	X					X
Oppdragelse (Kap.6.3.4)		X			X		X				X	
Følelsesmessige problemer (Kap.6.3.5)	X	X			X							
Sosiale mestrings problemer (Kap.6.3.6)		X		X	X	X	X			X		X

Hvis vi ser på legitimeringene i de to skolene ganske overfladisk ser vi at den offentlige skolen har en overvekt av effektivitetslegitimeringer, mens Steinerskolen har en overvekt av inspirasjonslegitimeringer. Dette var kanskje også som forventet siden pedagogikken er ulik? Som vi har sett i kapittel 6 ble bildet langt mer komplisert når en gikk nærmere inn på de enkelte kategoriene og så hvilke kompromisser og konflikter som lå der. Hvilket bilde av de to skolene har oppgaven gitt? Dette utdypes under overskriftene til de respektive skolene under, samt i kapittel 7.3.

Det at det bare er kryss hos Steinerskolen når det gjelder ensidighet- og følelsesskategorien er fordi en slik definering ikke forekom i den offentlige skolen i empirien min.

7.2.1 Den offentlige skolen

Den mest dominerende legitimeringstypen i den offentlige skolen var knyttet til effektivitet og produktivitet i forhold til kunnskap. Også i den tidligere forskningen (Kapittel 5. 1), var en slik argumentasjon og legitimering knyttet til effektivitet svært sentral.

Denne effektivitetstenkningen ble mest utfordret i forhold til faglig svake elever, hvor lærerne måtte velge om det skulle legges mest vekt på likhet, eller faglig progresjon og effektivitet. Dette er to like relevante verdener som stilles opp mot hverandre, og hvor begge er pålagt i lovgivning og læreplan: Eleven skal være en del av et klassefellesskap, men undervisningen skal like fullt tilpasses elevens faglige nivå. Siden begge kravene ikke er mulig å oppfylle samtidig, må lærerne selv finne ut hva de synes virker mest legitimt å gjøre når. I eksemplene til lærerne argumenteres det med verdier fra den sivile verden, som likhet og fellesskap, og med verdier fra den industrielle verden, som effektivitet og produktivitet. I min skole fikk sivile verdier størst tyngde i forhold til faglig svake elever.

Ut fra begreper som enhetsskolen og fellesskapsskolen, som har vært brukt om den offentlige skolen, kan en få inntrykk av at likhet og fellesskap er de mest sentrale verdiene i denne skolen. Ut fra det jeg ser i samtaler mine, virker det som om det faglige er rangert høyere. Det faglige fokuset nedprioriteres oftest i forbindelse med faglig svake elever, og sjelden ellers. En faglig svak elev skal tas vare på og det skal legges vekt på at han eller hun trives og deltar i et fellesskap. Disse elevene kan forholde seg til andre regler enn de flinke elevene, og de problemdefineres ikke på samme grunnlag. Når ikke kunnskapsmålsetningen i skolen blir nådd, blir lærerne tvunget til å interessere seg for andre områder. Da kan de for eksempel lettere legitimere interessen for elevens sosiale liv. En kan kanskje hevde at det finnes to eller flere skoler i ett og samme klasserom? En skole for de flinke og middels flinke elevene, og en for de svake?⁹⁴ Ofte ble ulike typer problematferd definert som problematisk på grunn av at atferden gikk ut over det faglige. Hvorvidt lærerne brydde seg om at en elev hadde *problemer med å fungere sosialt*, eller at han *oppfører seg problematisk på fritiden*, så ut til å være avhengig av om denne atferden gikk ut over skolearbeidet, eller ikke. Selv om formålet til skolen både omfatter kunnskapsformidling og oppdragelse, virket det som om lærerne i denne offentlige skolen ikke uten videre ville bevege seg inn i ”den private sfæren”. Grensene for

⁹⁴ Som vi har sett i kapittel 7.1, bruker læreren i tillegg flere andre klassifiseringer som deler klasserommet og lærernes elevreaksjoner inn i enda flere deler.

hva som er foreldrenes oppgaver og hva som er lærerens oppgaver når det gjelder oppdragelse, er ikke klart definert. Det å legitimere problemdefineringen med at det går ut over det faglige, virket dermed som en løsning mange av lærerne grep til for å definere grenseoppgangen. Effektivitetslegitimeringen ser ut til å være den mest legitime uansett problemområde, og den legitimeringen lærerne i denne offentlige skolen tyr oftest til.

I den offentlige skoles *læreplan* fant vi noe som kan minne om en inspirasjonstenkning, men likevel fantes det kun ett eksempel på problemdefinering ut fra denne tenkemåten. Det å problemdefinere elever ut fra en slik tankegang oppleves kanskje ikke som legitimt? En grunn kan være at det ikke finnes institusjonaliserte tiltak for dette, (som kan støtte argumentasjonen deres), verken på skolen eller i forbindelse med PPT. En annen grunn kan være at den offentlige skolen fremdeles oppfatter formidling av teoretisk kunnskap som sitt hovedanliggende.

Likhetsbegrepet lærerne brukte ser ut til å være todelt. Hernes begrep *resultatlikhet*, som vektlegger likhet blant elevene i resultat, men ulikhet i innsats, kan sies å være karakteristisk for mye av enhetsskolens tenkning (Hernes, 1975). Med en slik tenkning er det mulig å rettferdiggjøre at eleven blir tatt ut av et klasserom for spesialundervisning. Blant mine informanter var det i tillegg til resultatlikhet også et fokus på individet og individets rett til å delta i et klassefellesskap, noe jeg valgte å kalle *fellesskapslikhet*⁹⁵. Argumenter og legitimeringer fra en ny verden; *prosjektverden*, ble også brukt i den offentlige skolen. I denne verden ble selvstendig tenkning og initiativ vektlagt.

7.2.2 Steinerskolen

Som vi kan se av tabell 7.2 dominerer legitimeringer fra inspirasjonsverden i Steinerskolen. Mange av disse verdiene sammenfaller med verdier i Steiners pedagogikk, som for eksempel vektlegging av kreativitet og følelser. Ensidighetskategorien ble for eksempel utelukkende legitimert ut fra verdier som minner om de vi finner i inspirasjonsverden til Boltanski og Thévenot.

Også der vi har sett at den offentlige skolen legitimerte interessen for elevenes fritid og sosiale problemer ut fra at det gikk ut over det faglige, kunne lærerne i Steinerskolen

⁹⁵ Se diskusjon i kapittel 4.3.1 samt 6.3.3.

legitimere disse problemene ut fra deres pedagogikk og institusjonaliserte tiltak på skolen. Siden dette regnes som en eksplisitt del av pedagogikken deres, kan Steinerskolen med rett lettere bevege seg inn i det feltet som den offentlige skolen opplevde som forbeholdt foreldrene og det mer private.

Referanser og argumenter knyttet til inspirasjonstenkningen ble likevel ikke alltid opplevd som like legitime. Enkelte ganger ble andre argumenter brukt for å supplere det ”steinerske”. Noen ganger ble argumentene supplert med forskningsresultater, andre ganger ble det vist til at problemet førte til at det gikk ut over det faglige. Denne suppleringen med målbarhet kan tenkes blir brukt spesielt i forbindelse med foreldre eller offentlige samarbeidsinstanser som ikke har en antroposofisk tankegang, og som slik ikke opplever referansene til Steiners tenkning som legitime. En slik tolkning innebærer at lærerne opplever en referanse til målbarhet og effektivitet som sterkere i samfunnet rundt skolen, enn en referanse til inspirasjonsverdier.

Selv om Steinerskolens pedagogikk nærmest kan regnes som anti-industriell, ble det likevel brukt industriell legitimering også i denne skolen. I tilfeller med *faglig svake* og *følelsesmessige problemer* virker det som denne legitimeringen var nødvendig på grunn av samarbeid med foreldre som ikke er antroposof, med BUP eller PPT. Men i kategorien *faglig progresjon* virker en slik argumentasjon ikke påtvunget, siden den er den eneste legitimeringstypen som ble brukt for denne kategorien. Det å formidle kunnskap er jo en del av skolens oppgave, og også i denne skolen kan undervisningen forstyrres, som da blir et problem.

I Steinerskolen stod likevel hovedkonflikten mellom verdier fra den industrielle- og inspirasjonsverden. Under legitimeringen av kategorien *faglig svake elever*, var denne konflikten kanskje tydeligst. I lovgivning samt hos PPT og BUP, ble industrielle verdier som målbarhet mest vektlagt, mens Steinerpedagogikken vektlegger inspirasjonslignende verdier og en mer indirekte tilnærming til problemet. Slik Steinerskolen opplever det, er ressursutløsningen i tilknytning til ”integreerte elever” også avhengig av en slik industriell tankegang. For å få penger, følte flere av lærerne at de ble tvunget inn i en annen tankegang enn sin egen, siden problemdefineringen fra PPT står så sterkt. At de gikk med på et slikt kompromiss, argumenterte lærerne ut fra en markedstenkning; de har behov for penger.

Ut fra dette bildet hvor vi ser at Steinerskolen refererer til et bredere spekter av verdener og kategorier, kan det se ut som om dette skyldes at de trenger flere ulike legitimeringer avhengig av om antroposofiske- og inspirasjonsargumenter holder mål som fellesverdier, og om samfunnet rundt presser på.

Garfinkel (1967) hevder at det er lettest å oppdage normer i det øyeblikket de brytes. Ut fra denne måten å tenke på, kan problemkategoriene lærerne skildret kanskje gi en indikator på hvilke verdier og verdihierarkier vi finner i de to ulike skolene. Ved å beskrive hva og hvorfor noe er problematisk, sier lærerne samtidig noe om hva som er ønsket. Dermed kan man ane hvilket bilde lærerne har av skolen, og hvilke verdier de mener er dominerende.

7.3 Hva slags skole(r) har vi i dag?

Hvordan avgrenser lærerne skolen fra andre samfunnsarenaer? Er skolen hovedsakelig en kunnskapsinstitusjon, oppbevaringsanstalt, eller en omsorgs- og oppdragerinstitusjon? For å belyse hvilke verdier en kan finne i de ulike skolene vil jeg diskutere funnene mine i forhold til påstander som har vært fremmet og debattert i media i den siste tiden⁹⁶.

7.3.1 Skolen som kunnskapsskole, eller omsorg og oppdragerskole?

Den første påstanden jeg vil ta opp ble presentert i Hustads bok *Skolen som forsvann* (2002). Her settes fokus på en skole Hustad hevder er full av disiplinproblemer samt kunnskapsløshet hos lærere og elever. Hustad skylder på en kombinasjon av tre elementer når det gjelder årsaken til dette: en arbeiderpartipolitikk som har prioritert likhet, sosialt fellesskap og samhold framfor fag og kunnskap. En dominans av en progressiv pedagogikk som framhever samarbeid og det ”å lære og lære” framfor kunnskap, samt Gudmund Hernes reformer som styrer og binder lærerne i større grad enn tidligere. Hustad mener at i dette ligger det en tvang som gjør at lærerne må følge kravene om omsorg snarere enn kunnskap, og lærerne gis heller ikke en mulighet til å stille krav eller sette grenser (Nilsen i Morgenbladet 06.09.2002, samt

⁹⁶ ”Enhetsskolen- en saga blott?” i Morgenbladet 11.10.2002 av Jan Johnsen og Per Østerud.

”Hva er skjedd med skolen?” i Morgenbladet 06.09.2002 av Torstein Nilsen.

”Utdanningspaternalismens Knoll & Tott” i Morgenbladet 20.09.2002 av Tom Are Trippstad.

”Den kulturkapitalistiske staten” i Morgenbladet 29.06.2002 av Sten Inge Jørgensen.

”Smerteskrik mot skuleforfallet” i Dag og tid nr 33, 17.08.2002 anmeldelse av Jon Hustads bok *Skolen som forsvann*. Av Bernt Hagtvet.

En rekke artikler i ARR Idehistorisk tidsskrift, nr 1-2, 2001.

Hustad, 2002⁹⁷). Et tilleggsproblem Østerud og Johnsen (Morgenbladet, 11.10.2002) fokuserer på, er den økende integrasjonen av alle typer elever, som fører til at læreren får flere oppgaver han ikke hadde tidligere. Læreren blir en pedagog og en omsorgsarbeider framfor en faglærer. Konklusjonen til Hustad blir derfor at kunnskapsskolen er død; nå er det en *omsorgs- og oppdragerskole* (Hustad, 2002).

En slik verdiprioritering har vi sett tendensen til i den offentlige skolen når det gjelder faglig svake elever. Lærerne opererer overfor disse elevene med mindre strenge regler og understreker at det er viktigere at eleven opplever seg som sosial, og at hun eller han trives på skolen. Det kan virke som om holdningen er at det er bedre at eleven er på skolen og gjør lite arbeid, enn at han eller hun oppholder seg andre steder. Denne holdningen kan kanskje også ligge til grunn når læreren hevder at han ikke alltid konfronterer problemelevne med deres problematiske atferd. I disse tilfellene kan en kanskje hevde at læreren tenker mer som en pedagog enn en faglærer. Det at lærerne er opptatt av problemområder som ble beskrevet under temaene ”oppdragelse” og ”det sosiale”, viser også at lærerne ikke bare har en faglig fokus. Steinerskolen har kanskje i enda større grad enn den offentlige, slike verdier: Tanke, følelse og vilje skal balanseres og er slik like viktige. Hos Steinerskolelærerne virket det som om det var mer selvsagt at de skulle bry seg om elevenes fritid, elevenes følelsesmessige problemer, samt deres sosialliv, *selv om* dette ikke gikk ut over det faglige.

Mosse Jørgensen og Eva Nordland er pedagoger som kan sies å representere et motsatt standpunkt i debatten. De hevder at det fremdeles er for mye teori og for mye pugg i skolen. Mosse Jørgensen vil ha en skole med mest vekt på det personlige og det sosiale aspektet. Elevene skal lære seg å tenke fellesskap. Dette mener de vil utvikle barnas fulle potensiale og samtidig føre til at vold og mobbing minker. Om den offentlige skolen sier Mosse Jørgensen:

”Vårt skolesystem er fra begynnelsen av 1800-tallet, og har vært kritisert og foreldet de siste 100 år. Dette med klasserom og karakterer er et begrensende onde som bygger opp under konkurranse og rangeringsbehov” (Jørgensen sitert i Hustad, 2002:99-100).

Hun hevder også at lærerne er potensielle maktovergripere og at en bør få en skole hvor eleven er medbestemmende (I Skolen nr 10 2001, samt Samfunnsviter’n⁹⁸). Også SV og Kristin Halvorsen har støttet et slikt syn på skolen i valgkampen 2001:

⁹⁷ Som et apropos kan det nevnes at tapet av kunnskapsskolen og overtagelsen av omsorgsskolen også er et tema hos Steinar Riksaasen i boka *Grunnskolen- et system i krise*, som er skrevet i 1988, lenge før Hernes reformer.

⁹⁸ ”Tøff skoledame” i Samfunnsviter’n. Studentavisa ved Det samfunnsvitenskaplige fakultet i Oslo. (Om Mosse Jørgensen) <http://foreninger.uio.no/samfunnsvitern/nyskole.shtml>

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Alt for mange skoler har en tradisjonell og ensformig undervisning basert på gammeldags tankegang. SV mener skolene må få mer penger og frihet til å prøve ut ulike opplegg for læring. Målet er kreative og trygge unger som trives på skolen. Barn trenger et trygt og spennende miljø for å lære. Det er håpløst gammeldags å tro at den beste måten å lære på er ved hjelp av streng disiplin, konkurranse og pugging. (SVs hjemmeside: <http://www1.sv.no/valgkamp/valgkamphefte/skole.php>)

Konklusjonen til Mosse Jørgensen blir dermed helt den motsatte av Hustads. For henne er den offentlige skolen fremdeles en *kunnskapsskole* med hovedvekt på teori og disiplin. Hun blir støttet av idehistorikeren Espen Schaanning, som hevder at teoridogmet fortsatt står sterkt i den offentlige skolen selv i de såkalte praktisk-estetiske fagene (Schaanning, 2001). Mosse Jørgensen er derimot en stor tilhenger av Steinerskolen, og skulle gjerne sett at den ble offentlig (I Skolen nr 10 2001, samt Samfunnsviter'n⁹⁹).

Som vi har sett står kunnskapsaspektet¹⁰⁰ sterkt i min empiri. Kategorien ”faglig svak” var viktig i begge skolene. I *den offentlige skolen* så det i tillegg ut som om det faglige stod øverst i et verdihierarki. Først hvis eleven var svak faglig, kunne man prioritere andre aspekt ved eleven. I tillegg ble de fleste type problemer i denne skolen legitimert ved at en mente at atferden gikk ut over effektiviteten og produktiviteten til eleven. Oppdragerskolen kan ikke være så sterk dersom den ikke kan legitimeres i seg selv? I kapittel 6.3.3. trakk Kristian fram en forklaring knyttet til klassetrinn. Mens han opplevde 8. klasse som et ”bli kjent- trygghets- og trivselsår”, opplevde han teorikravet sterkt de to neste årene. Likevel problemdefinerte både han og flere av de andre lærerne nettopp teorisvake elever på 8. klassetrinn. I *Steinerskolen* var tanken om at teoriaspektet skulle balanseres i forhold til vilje og følelse derimot gjeldende. Vi så at tenkningen her var stadiebasert slik at det intellektuelle ikke skulle vektlegges før eleven var gammel nok for det. Noen av lærerne, som for eksempel Torje og Jørn, opplevde at gjennom samarbeid med det offentlige ble de presset til å tenke annerledes og til å vektlegge teori, målstyring og målbarhet i større grad enn før. Dette ble trukket fram både i forbindelse med ”faglig svake elever”, men også fordi det skal være mulig for en elev å skifte fra en Steinerskole til en offentlig skole uten store problemer. Disse Steinerskolelærerne vektla også at PPT som en sentral aktør i defineringen, var veldig fokusert på det teoretiske i problemdefineringen.

⁹⁹ ”Tøff skoledame” i Samfunnsviter'n. Studentavisa ved Det samfunnsvitenskaplige fakultet i Oslo. (Om Mosse Jørgensen) <http://foreninger.uio.no/samfunnsvitern/nyskole.shtml>

¹⁰⁰ I denne debatten ble ”kunnskap” knyttet til teori og fagkunnskap, og ikke til f. eks kreativ og praktisk kunnskap.

Hustad mener altså at skolen er for lite teoretisk og for mye konsentrert rundt omsorg og oppdragelse, mens Mosse Jørgensen hevder det motsatte. Som vi har sett er det krav om begge disse oppgavene i skolen, og som oftest løses prioriteringen ved hjelp av et kompromiss. Begge debattantene kan slik ha rett. En bedre karakteristikk ut fra mine funn vil derimot være at begge tar feil! Det å hevde at skolen enten er det ene eller det andre kan fort oppleves som banalt. At skolen bryr seg om eleven som person og hans fritid, trenger ikke stå i motsetning til det å formidle kunnskap. Karakteristisk for en enhetsskole i kompromiss med en kunnskapsskole er at verdiene vil bli avveid mot hverandre. Det vil sannsynligvis være vanskelig å finne en ren kunnskapsskole eller en ren omsorgsskole i den norske empirien. I en ren kunnskapsskole ville nok faglig svake elever blitt utstøtt av klassen og fått faglige enetimer. En kunne også tenke seg at elevene ble segregert i ulike lag avhengig av hvor flinke de var faglig. Ut fra en slik tankegang ville en kunne få mest mulig satsing på fag, effektivitet og produktivitet. I min offentlige skole så vi derimot at hvis eleven var faglig svak, ble fellesskap og oppbevaring vektlagt.

Hvordan kompromisset mellom kunnskap, omsorg og oppdragelse løses i praksis, er komplisert og varierer mellom skolene. Lærerne kan ikke oppfylle alle kravene overfor alle elevene, og må prioritere ut fra sin opplevelse av hvilke som er de viktigste verdiene. I min offentlige skole virket det som om det var det faglige som stod høyest i hierarkiet. Lærerne prioriterte det faglige først, men hvis eleven var faglig svak ble andre områder vektlagt, som det sosiale og hva eleven gjorde på fritiden. Den offentlige skolen i min undersøkelse kan slik karakteriseres som å ha hovedvekt på "kunnskap" for de fleste, men ikke for de faglig svake. De ulike verdiene ble her ulikt fordelt *innad* i klassen. Det kan bli interessant å studere videre om et trykk utenfra vil endre disse prioriteringene: Hvordan vil det å skulle offentliggjøre og rangere skoler i forhold til karakterer påvirke skolens prioriteringer? Vil en få flere skiller internt i klassen, eller vil omsorgsaspektet nedprioriteres?

Når det gjelder min Steinerskole er dens prioritering en annen. Her stod ikke det faglige høyest, men dette skulle balanseres, og dermed likestilles med vilje og følelse. Steinerskolen min kan slik i større grad enn den offentlige skolen karakteriseres som en omsorg - og oppdragerskole. Prioriteringsproblemet til denne skolen løses ved hjelp av en stadieteori hvor skolen i visse faser kan karakteriseres som en kunnskapsskole, og i andre stadier mer som en omsorgs- og oppdragelsesskole. En annen måte å beskrive denne skolen på kan være at den

gjennom å prioritere fysisk aktivitet, det å stabilisere følelser, og bry seg om elevens fritid, kan gjøre eleven mer mottagelig for kunnskap. Hvis en skal forsøke å skille denne Steinerskolen fra den offentlige, kan en kanskje bruke betegnelsen *intimitetsskole*¹⁰¹ for å vektlegge det at Steinerskolen i større grad enn den offentlige er opptatt av, og mener de har rett til å gripe inn i det som kan oppfattes som den private sfære. En hypotese som kan fremmes er at denne vektleggingen av kroppslige og følelsesmessige problemer, samt fritidssysler (som ikke direkte har med det faglige å gjøre, men mer med menneskets utvikling), gjelder generelt for Steinerskolene. Dette fordi denne prioriteringen er både en eksplisitt og sentral del av pedagogikken basert på Steiners skrifter. Det som kan være interessant å studere videre er innvirkningen av Steinerskolens mer eller mindre frivillige tilpasning til ”storsamfunnets” verdier.

7.3.2 Skolen i endring- avsluttende bemerkninger

Som Boltanski (2002) vektlegger, varierer det historisk og kulturelt hvilke verdener som har størst legitimitetskraft og relevans. Jeg har i denne studien ikke gjort en historisk analyse av endringer i argumentasjoner og legitimeringer over tid. Dette kan slik være et tema for en ny studie. Likevel vil jeg sette fram noen påstander i denne retningen, ut fra det som nettopp er blitt drøftet.

Både i Steinerskolens læreplan og i den offentlige skolens læreplan finnes det krav om å vektlegge det kreative og kunstneriske. I empirien min har vi sett at den offentlige skolen likevel ikke har institusjonaliserte tiltak og problemkategoriseringer i forhold til slike inspirasjonsverdier, mens dette er dominerende i Steinerskolen. Inspirasjonsargumenter ble heller ikke brukt i den offentlige skolen. En kan diskutere om dette skyldes at lærerne trenger tid til å internalisere verdiene og tenkemåten fra læreplanen, og at det dermed kan bli mer vektlagt med tiden. En annen tolkning kan være at lærerne åpner for en slik tankegang, men ikke har en slik kultur. Selv om det er blitt fokus på det kreative i læreplanen, er f. eks faget kunst- og håndverk, i tillegg til å være praktisk og kunstnerisk, nå også blitt teoretisk med formidling av kunsthistorie (Bla. Schaanning, 2001). Satsingen på det kreative kan kanskje bli et område som etter hvert prioriteres på lik linje med elevens fritidssysler, eller med hans

¹⁰¹ Begrepet *intimitetsskole* er ikke et etablert begrep. Begrepet ble konstruert av meg inspirert av Sennett (1993) for å forsøke å beskrive at Steinerskolen med større letthet enn den offentlige, blander seg inn i den private sfæren.

sosialliv? (Som vi har sett, er dette områder som vektlegges, men som er rangert lavere enn faglig kunnskap. Først hvis en elev er faglig svak, blir disse verdiene vektlagt).

En kunne kanskje forvente at spesielt i den offentlige skolen, som er blitt betegnet som *enhetsskole* og *fellesskapsskole*, burde det være en overvekt av sivil legitimering. I min empiri så vi derimot at verdier fra den sivile verden, som likhet og fellesskap, ble lite brukt og vektlagt, mens individets rettigheter var mer i fokus. Likhetsbegrepet ble brukt i lærernes argumentasjon, men hadde ulike betydninger. "Resultatlikhet", som innebærer en ulik bruk av ressurser for å gi elever en mulighet for å *bli lik* de andre, kan sies å representere mye av enhetsskolens tenkning. Denne argumentasjonstypen var lite brukt i min empiri.

Likhetsbegrepet jeg kalte "fellesskapslikhet" er derimot knyttet til å ta del i et fellesskap, ikke for fellesskapets skyld, men for å oppnå en personlig utvikling. En kan kanskje karakterisere ulikheten mellom de to likhetsbegrepene som forskjellen mellom et ønske om å *bli lik*, og et ønske om å *bli likt*. En hypotese som kan framsettes på bakgrunn av disse funnene, er at den offentlige skolen går mer over til den sistnevnte og mer individorienterte argumentasjonen.

Markedsverdier som f. eks konkurranse, var heller ikke sterke i min empiri. En mulig tolkning er at dette kanskje endres snart på grunn av stadig mer fokus ovenfra fra en Høyrestyrt regjering. Sigve Indregard (Politisk nestleder i Elevorganisasjonen) hevder for eksempel i Dagbladet 7. februar 2003, at den norske skolen nå har skiftet retning. "Denne nye retningen kan oppsummeres med to ord: kvalitetskontroll og konkurranse". Karakteroffentliggjøring, konkurranse mellom elever, lærere og skoler vektlegges i større grad enn tidligere. Foreldre har nå et større spekter av skoler å velge mellom, og de kan velge idégrunnlaget de ønsker barna skal oppdras under. Elever og foreldre kan slik sees på som kunder som krever bestemte ytelser og oppdragelsestjenester fra skolen, noe som også kan føre til større konkurranse mellom skolene (Markussen, 2001). Partiet Høyre har styrket denne tankegangen og jobbet for større valgfrihet når det gjelder skole, og har fokusert sterkt på at det skal bli lettere å starte privatskoler:

(...)vi trenger en skole med atskillig mer valgfrihet og handlefrihet også til å finne frem til moderne undervisningsformer. (...)Det bør bli lettere å drive privatskole - det kan blant annet skje ved at driftsstøttesatsen økes fra dagens 85 prosent. Det er ikke slik at det bare er livssynsskoler som blir godkjent, svært viktige innslag i privatskolefloraen er Montessorri- og Steiner-skolene som gir den offentlige skolen en nødvendig og interessant pedagogisk utfordring (Jan Petersen på:<http://content.nettavisen.no/nett-treff/71089.html>).

I Morgenbladet 25 oktober, 2002 kunne vi lese at reklamefirmaet Clear Channel vil pusse opp toalettene i Osloskolen i bytte mot å få sette opp reklameboards på skolene. Det har også vært foreslått å plassere reklame i lærebøkene til elevene for å finansiere utgiftene. Markedsverdier er slik klart tilstede i debatten. I min empiri har vi derimot sett at markedsverdier er lite brukt i lærernes argumenter. Med unntak av noen lærere fra Steinerskolen som bruker en slik legitimering for å få utdelt ressurser til behovstrengende elever, var verken penger eller konkurranse et tema hos mine lærere. I Boltanskis studie (2002) har markedsverdiene blitt mer sentrale i dag enn de var tidligere¹⁰². Om dette skjer i skolen gjenstår å se.

Verdier fra det som Boltanski betegnet som en ny verden; prosjektverden, ble brukt i den offentlige skolen min. Det å lytte til de ansatte, la dem vise sin kreativitet og fleksibilitet, og drive prosjektbasert produksjon, er sentrale verdier i prosjektverdenen (Boltanski, 2002). Lærerne i min offentlige skole problemdefinerte elever som falt ut av et arbeidsfellesskap, eller som ikke var kreative og initiativrike i spørsmålene sine. Fokus på slike verdier kan vi også se i L-97, hvor arbeidsformen er blitt mer prosjektbasert. Det å lære elevene og være fleksible vektlegges, og elevene skal "lære å lære" fordi: *"I det nye kunnskapssamfunnet er kunnskap i stadig mindre grad noe konstant"* (Giske, sitert i Hustad, 2002: 109). I følge Boltanski (2002) er dette en ny verden, men den kan bli en mer stabil verden etter hvert når disse verdiene slår rot i organisasjoner, lovverk og objekter.

En kan anta at siden noe av verdisynet i Steinerskolen baserer seg på Steiners skrifter, vil problemdefineringen der være mindre forandelig. På tross av dette har vi sett at gjennom krav utenfra, fra "storsamfunnet" og fra offentlige samarbeidsinstanser, oppleves inspirasjonsverdiene i skolen ikke alltid som legitime. Lærerne opplevde da at en tilpasning til en effektivitetstenkning av og til ble nødvendig.

I motsetning til det som ble hevdet i innledningen; at skolen kan sies å være en objektiv, verdinøytral og rettferdig institusjon, kan en påstå at verdier som til enhver tid formidles og legges vekt på i skolen er i stadig endring. I tillegg har vi sett at Steinerskolen og den

¹⁰² I Boltanski og Chiappellos beskrivelse av kapitalismen har argumentasjonene som ble mest brukt endret seg fra 1960- til 1990 tallet. Rundt 1960 var sivil argumentasjon, effektivitet og produktivitetsargumentasjon sterk, mens markedsargumentasjonen var svak. Rundt 1990 var derimot markedsverdier og prosjektverdier sterke, mens en har fått en nedgang i effektivitet og produktivitetsargumentasjon, samt en nedgang i bruk av sivile verdier (Guilhot, 2000, Boltanski, 2002).

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

offentlige skolen vektlegger og premierer ulike verdier. Ulik vektlegging av verdier fører til ulike forventninger og syn på den ”ideelle” elev og på hva som er en ”problemelev” både innad og mellom skolene, noe som har betydning både for elever og for lærere i alle skoler. Dette fortolkningsrommet av hva som er legitime verdier i de ulike skolene bør derfor fortsatt være utgangspunkt for nye studier av skolen.

LITTERATURLISTE:

A:

Aasen, Petter (1986): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. S.l. UiT.

Abu Lughod (1991): "Writing against culture" I *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, ed. Richard G. Fox, Santa Fe, pp.137-62.

Adler, Patricia and Adler, Peter (ed.) (2000): *Constructions of deviance -social power, context and interaction*, Wadsworth.

Alver, Bente Gullveig og Ørjar Øyen (1997): *Forskningsetikk i en forskerhverdag- vurderinger og praksis*. Tano, Aschehoug.

Apold, Anne Berit (1997): *Mangfold i forståing og einskap i praksis. Pedagogisk-psykologisk teneste sitt arbeid med lese- og skrivevanskar*. Hovudoppgave i sosiologi, UiB.

Arneberg, Per og Overland, Bjørn (1997): *Den pedagogiske begrunnelse. L-97 som arbeidsgrunnlag*. Universitetsforlaget, Oslo.

B:

Becker, Howard (1963): *The outsiders*. The Free Press, New York.

Befring, E og Tangen, R (Red.)(2001): *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Bénatouïl, Thomas (1999): "A tale of two sociologies. The critical and the pragmatic stance in contemporary French sociology." I *European Journal of Social Theory*, vol.2, nr. 3, aug.1999, p.379-396.

Berger, Peter og Luckmann, Thomas (1991): *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin books, London, England.

Bernstein, Basil (1977): *Towards a theory of educational transmissions* I serie: Primary socialization, language and education ; 4, Bind 3. London : Routledge & Kegan Paul, 1973-1990.

Bjerrum Nielsen, Harriet (1985): *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Rapport / Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo ; 2.1985.

Bjerrum Nielsen og Rudberg, Monica (1987): *Kjønnsosialisering i og utenfor skolen*. Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo.

Blase, Joseph J. (1986): "Socialization as Humanization: One side of becoming a teacher" I *Sociology of Education*, volume 59, Issue 2 (Apr.,1986) s. 100-113.

Boltanski, Luc and Thévenot, Laurent (1991): *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

Boltanski, Luc and Thévenot, Laurent (1999): "The sociology of critical capacity" i *European Journal of Social theory* 2 (3): 359-377.

Boltanski, Luc and Thévenot, Laurent (2000): "The Reality of Moral Expectations: A Sociology of Situated Judgement". I *Philosophical Explorations* nr 3, september 2000, s. 208-231.

Boltanski, Luc (2002): "The left after May 1968 and the longing for total revolution" i *Thesis eleven*, nr 69, May 2002: 1-20. SAGE publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi).

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bourdieu, Pierre og Champagne, Patrick (1996): " "Skoletaperne" : Stengt ute og stengt inne". I *Symbolisk makt*. Oversatt av Annick Prieur,, Pax forlag, Oslo.

Bull, Francis, Eskeland, Arnold og Tandberg, Erik (red.)(1972): *Gyldendals store konversasjonsleksikon*, bind 5, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Bøhn, Svein (1997): *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13. skoleår*. Antropos forlag, Oslo.

C:

Christensen, Karen, Jerdal, Else, Møen, Atle, Solvang, Per og Syltevik Liv Johanne (1998): *Prosess og metode*, Universitetsforlagets metodebibliotek; Oslo

Christie, Nils (2001): "Den nye katedralen" I *ARR Idehistorisk tidsskrift*, nr 1-2, 2001.

Coleman, James, S. (1988): "Social capital in the creation of human capital" I *American Journal of Sociology*, Vol.94. s 95-120.

Conrad, Peter /Joseph W. Schneider (1980) *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.

D:

Digre, L., Bergsager, H.R og Pihlstrøm, J. (1996): *Reform –97. Fra skybrudd til jordnær virkelighet*. Universitetsforlaget, Oslo.

E:

Elias, Norbert (1994): *The Civilizing Process*. Oxford, Blackwell.

F:

Fylling, Ingrid (1998)a: "Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnforskjeller i spesialundervisning i et sosiologisk perspektiv" i *Nordisk Pedagogikk*, Vol 18, Nr 3.

Fylling, Ingrid (1998)b: "Forvaltningsregime og skolepraksis. Tildeling og bruk av ressurser i grunnskolens spesialundervisning." i *Spesialpedagogikk*, 6/98.

Fylling, Ingrid (1998)c: "PP-tjenesten: Silingsinnstans eller endringsagent?" i *Skolepsykologi*

nr. 5 1998.

Fylling, Ingrid (2000): *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. NF-rapport 6/2000, Nordlandsforskning, Bodø.

G:

Garfinkel, H.(1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity press.

Gilje, Nils (1999): ” Weber/Merton-tesen. Protestantisme og den moderne naturvitenskapensvitenskapens inntog”. I *Teori og metode i samfunnsfaga*. Stein Ugelvik Larsen (red.).Det norske samlaget, Oslo.

Goffman,Erving. (1963): *Stigma* Hammondsworth . Penguin,

Goffman, Erving (1959): *The Presentation of self in everyday life*, New York

Goleman, Daniel (2002): *Emosjonell intelligens- å tenke med hjertet*. Gyldendal Norsk forlag, Trondheim.

Guilhot, Nicolas (2000): “Review essay: Luc Boltanski and Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*” i *European Journal of Social Theory* 3 (3): 355-379. SAGE publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi).

Gullestad, Marianne (1985): *Livsstil og likhet*, Oslo.

H:

Habermas, Jürgen (1971): *Borgerlig offentlighet : dens framvekst og forfall : henimot en teori om det borgelige samfunn*. Fremads samfundsvitenskabelige serie, Oslo.

Hammersley, M. og Atkinson, P.(1992): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.

Helle, Lars (1998): *Skolens og elevens valg. –en utfordring til veilederkompetansen*. Tano Aschehoug. Otta.

Hellevik, Ottar (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hernes, Gudmund (1975) :*Om ulikhetens reproduksjon*, Christian Ejlers Forlag, København.

Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.) (1982): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hundevadt, Liv (1988): *Følelsmessige problemer ved Minimal Brain Dysfunction*. Oslo.

Hustad, Jon (2002): *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*. Det norske samlaget.

Håstein, H og Werner, S.(2001): “Spesialpedagogikk i en inkluderende skole” I Befring, E og Tangen, R (Red.)(2001): *Spesialpedagogikk*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

K:

Knudsen, Knud (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Universitas, Oslo, Bergen, Tromsø.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

L:

Lamont, Michèle, og Thévenot, Laurent (red.)(2000): *Rethinking Comparative cultural sociology. Repertoires of evaluation in France and the United States*. Cambridge University press, Cambridge.

Lauglo, Jon (1995): "Populism and Education in Norway". I *Comparative Education Review*, vol 39. no. 3.

M:

Markussen, Ingrid (2001): "Fra Pontoppidan til Mc Donald?" I *ARR idehistorisk tidsskrift* 1-2, 2001.

Mathiessen, Georg. C.(1969): *Barna fra Rudolf Steinerskolen i Oslo*. Hovedoppgave i Pedagogikk, UiO.

Mellin-Olsen og Rasmussen (1975): *Skolens vold*. Pax forlag a/s, Oslo.

Misztal, Barbara A. (2001): "Normality and trust in Goffman's theory of interaction order." i *Sociological theory* 19:3 October.

N:

Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget, Bergen.

Nordahl, Thomas (2000): *En skole - to verdener : Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev og lærerperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

O:

Ogden, Terje (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Gyldendal akademisk forlag, Oslo.

R:

Ravneberg, Bodil; (2001): "Normalskolen for normaleleven" i *ARR Idehistorisk tidsskrift* nr1-2, 2001.

Riksaasen, Steinar (1988): *Grunnskolen – et system i krise*, Gyldendal norsk forlag, Oslo

Rivers I. og Alison Soutter (1996) "Bullying and the Steiner Ethos" i *School Psychology International* vol. nr 17.

S:

Schaanning, Espen (2001): "Fem dogmer i norsk skole" I *ARR Idehistorisk tidsskrift* nr 1-2, 2001.

- Schiøtz, Cato (1997) "Antropo-hvafor?" "Fra <http://antroposofi.no/>
- Sennett, Richard (1993): *The fall of the public man*. Faber and Faber, London, Boston.
- Solvang, Per: (1999) *Skriftspråk, læring og avvik*, SEFOS Rapport 3.
- Solvang, Per : (2002) *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Aschehoug & co, Oslo.
- Spector, Malcolm og John I. Kitsuse (1977): *Constructing social problems*. Menlo Park, CA: Cummings Publishing Company.
- Stebbins, Robert A. (1971): "The meaning of disorderly behavior: Teacher Definitions of a classroom situation" *Sociology of education*, volume 44, issue 2p.217-236.
- Stebbins, Robert A (1975): *Teachers and meaning. Definitions of classrooms situations*. E.J Brill, Leiden Nederland.
- Steiner, Rudolf (1921): Antroposofi og pedagogikk. Foredrag holdt i Oslo nov.1921, oversatt av Karl Brodersen. Fra <http://antroposofi.no/>
- Steiner, Rudolf (1994): *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Antopos forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1996): *Det helsepedagogiske kurs : tolv foredrag holdt i Dornach 1924*, Jupiter forlag, Odense.
- Steiner, Rudolf (2000): *De mänskliga temperamentens hemlighet*, Berlin 4 mars 1909, Telleby bokforlag, Järna.
- Sørli, Mari-Anne (1998). *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problemadferd*. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" NOVA Rapport 12b.
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" NOVA Rapport 12a.
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1994) : "Hvordan utvikle gode opplæringstilbud til elever med atferds- og relasjonsvansker?" i *Utfordrende ungdom i skolen* ; I.M Helgeland (Red), Kommuneforlaget, Oslo
- T:**
- Telhaug, A.O, Kjøl, P, Wallum, A.I., Tønnessen, R.TH., Volckmar, N (1999): *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Tellmann, Vibeke Andrea (1995): "Fra idé til plan og fra plan til idé i faget musikk. En beskrivende analyse av bakgrunnen for musikkfaget i Steinerskolen og i offentlig grunnskole." Upublisert artikkel, Eksamensoppgave i pedagogisk teori ved Barratt Dues Musikkinstitut, linje for instrumentalpedagogikk.

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

Trovik, Grethe (1999): "Velgjørende pedagogikk. –Steinerskolen og atferdsproblemene" Upublisert artikkel, skrevet som semesteroppgave i spesialpedagogikk, HIB.

Tyler, William (1985): "The organizational structure of the school." I *Annual review of sociology* 11:49-73.

Tyler, William (1988): *School organization. A sociological perspective*. London : Croom Helm.

U:

Uhrmacher, P.Bruce (1993). "Making contact: An exploration of focused attention between teacher and students." I *Curriculum inquiry* 23:4. Blackwell Publisher, Cambridge.

Uhrmacher, P.Bruce (1995) "Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf education". I *Curriculum inquiry* 25:4 . Blackwell Publisher, Cambridge.

W:

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Seek A/S, Flekkefjord.

Wagner, Peter (1999): "After *Justification*. Repertoires of Evaluation and the Sociology of Modernity." i *European Journal of Social Theory*, vol.2, nr. 3, aug.1999. p.341-356.

Weber, Max (1995): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Gyldendals fakkell-bøker, Ny rekke. Gyldendal, Oslo.

Weisser, Hanne (1995): *Pedagogikk som kunstnerisk virksomhet. Om undervisningskunst og kunstnerisk undervisning i Steinerskolen*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Oslo.

Wikan, Unni (1995): *Mot en ny norsk underklasse : innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo : Gyldendal.

Williams, Malcolm: (2000): "Interpretism and Generalisation" i *Sociology* vol 34, no 2, s.209-224, United Kingdom.

Willis, Paul: (1977) *Learning to labour*. Saxon house, Farnborough.

Ø:

Öhrn, Elisabet (1990): *Könsmönster i klassrumsinteraktion : en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Å:

Ågotnes, Knut (1989): "Komparasjon som metode eller oppdagelsesreise". AMS serie13 1989:8, Bergen.

OFFENTLIGE DOKUMENTER

En lærerplan for Steinerskolen 1-12 klasse.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996): Det kongelige kirke,-utdannings- og forskningsdepartementet.

Opplæringsloven (1998) <http://www.lovdata.no>

Privatskoleloven (1985) <http://www.lovdata.no>

Stortingsmelding nr 23 (1997-98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet.

Stortingsmelding nr. 39 (1995-96) Om barnevernet.

KUF- *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaring med og syn på elevatferd.* Kirke og undervisningsdepartementet, 1998 (Terje Ogden).

KUF-*Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*, Kirke og undervisningsdepartementet, juni 2000 (T. Nordahl, A. M .Sørli, P.O. Brunstad, N. Egelund og O. Sarndal).

St.prop. nr.1, (1987-88).

AVISARTIKLER :

”Les écoles Steiner victimes de sectarisme” i Libération 11.09.2000.

www.liberation.com/quotidien/semaine/20000911lunr.htm

”Krig mot Steinerskolene?” i Elevavis for Steinerskolen nr 2, 2001. www.steiner.no/elevavis

”Enhetsskolen- en saga blott?” i Morgenbladet 11.10.2002 av Jan Johnsen og Per Østerud.

”Hva er skjedd med skolen?” i Morgenbladet 06.09.2002 av Torstein Nilsen.

”Utdanningspaternalismens Knoll &Tott” i Morgenbladet 20.09 2002 av Tom Are Trippestad.

”Den kulturkapitalistiske staten” i Morgenbladet 29.06.2002 av Sten Inge Jørgensen.

”Som man reder, ligger man. Gudmund Hernes som maktfyrste” i Morgenbladet 22.10-1999.

”Smerteskrig mot skuleforfallet” i Dag og tid nr 33, 17.08 2002 anmeldelse av Jon Hustads bok *Skolen som forsvann*. Av Bernt Hagtvat.

”Skulekritikken til Hustad er naiv” i Dag og Tid nr 34, 24 august 2002.

”Gutter og jenter leker mer og mer likt” i BT.12.08.2002.

”- Sløser med skoletiden” i VG 31.10.2002. (Om OECD undersøkelsen 2002).

”Den klasseløse skolen” i Skolen nr 10, 2001.

”Ikke forstyrr! 8-åring i arbeid!” I Aftenposten 13.01.2001.

”Reklame i skolen” i Morgenbladet nr 43, 25-31 oktober 2002.

”Skolen blir arbeidsplass. Glem klasser og lekser” i Dagbladet 22.01.2001.

”Tøff skoledame” i Samfunnsviter’n. Studentavisa ved Det samfunnsvitenskaplige fakultet i Oslo. (Om Mosse Jørgensen) <http://foreninger.uio.no/samfunnsvitern/nyskole.shtml>

”Skole med seierspall” i Dagbladet 7.februar, 2003.

”Gutter taper i grunnskolen” i VG 09.10.96.

”Vi skaper hemninger hos gutter” i VG 09.10.96.

INTERNETTADRESSER:

Forbundet Steinerskolene i Norge; <http://www.steinerskolen.no> ; om Rudolf Steiner, pedagogikk og skolene.

Antroposofisk selskaps hjemmesider: <http://antroposofi.no/>

Rudolf Steinerhøyskolen: <http://www.rshoyskolen.no/rshl-mer-for.htm>

Mathisen, Arve (2002): ”Hva er antroposofi?” : <http://antroposofi.no/>

SVs hjemmeside: <http://www1.sv.no/valgkamp/valgkamphefte/skole.php>

Høyres partiprogram 2001: <http://www.hoyre.no/2001/program/stprogram/index-Utdanning.html>.

Om PISA undersøkelsen: <http://www.ils.uio.no/forskning/pisa>

APPENDIKS:

Vedlegg 1:Eurytmi, maleterapi og andre terapiformer.

Et fag som er spesielt for Steinerskolen er eurytmi. Det hører inn under bevegelsesfagene sammen med dans og kroppøving. Eurytmi brukes innen tre hovedområder: scenekunst, pedagogisk kunst og terapi. Eurytmien utgår fra selve språklyden; hver vokal og hver konsonant har sin spesielle bevegelse.

”Eurytmi är alltså *synbart tal* och *synbar song*: en konstart som inte funnits tidigare och som grundlades av Rudolf Steiner” (Carlgren, 1977 :55).

Intensjonen til skolefaget er å la opplevelsen av ord og tone komme til syne og få et uttrykk.

”Musikkens melodiske strøm, dens rytmiske eller harmoniske karakter, ordets klang, diktets rytme eller innhold; begge deler kan bli synlig gjennom eurytmien”(…)”Eurytmien bygger på sangens og språkets lovmessigheter, og henter derfor på en måte sine bevegelser innenfra. Rudolf Steiner kalte den en gang besjelet gymnastikk.” (begge sitatene fra læreplanen s.115).

Elevene skal leve seg inn i lyden og tonene og vise dem i eurytmiske bevegelser. Her brukes alle sjelskrefter og hele menneskekroppen. Hvor viktig eurytmien er for Steinerskolen kan man få en antydning om i lærerplanen:

”Knappt noen oppgave er viktigere i vår tid enn å virke kultiverende inn på følelses- og viljeslivet i barna, og aller helst slik at disse igjen kan harmonisere tankelivet. Her kommer det å bevege seg eurytmisk som en sterkt virkende faktor.” (Ibid:115).

Det spesielle med eurytmiens oppgave er det å frambringe en vilje som kan vare livet ut (Carlgren, 1977). Eurytmien brukes også i terapeutisk behandling og betegnes da som helseeurytmi. Denne brukes ofte sammen med en konsultasjon fra en antroposofisk lege.

Informantene mine beskriver eurytmi slik:

Eurytmi ”..vil si å gjøre bevegelser i rommet, og i seg selv, eventuelt til lyder, veldig nøyaktige lyder som hun [eurytmisten]enten sier, eller den [eleven]må si” Så det går altså rett inn i det fysiske. ”Og en helseeurytmist gjør egentlig det, den gjør bevegelser og lar barnet gjøre bevegelser og lar barnet leve seg inn i bevegelser som etterlikner de brister som organene har gitt i det ytre.

” (...) Helseeurytmi kan man, som jeg sa, bruke på fysiske tilfeller som en tann som ikke vil komme ut, man kan bruke det på skjeve rygger, man kan bruke det på voksesmerter.. Det er veldig bra når ungene får voksesmerter og sånne ting... Man kan gjøre det på barn som har dårlig romfølelse, som ofte dytter i ting, man kan si et klumsete barn, med stort hell kan man bruke helseeurytmi. Man kan også bruke det sammen med lese- og skriveøvelser, for barn med dysleksi. Der gjør vel snarere helseeurytmien at barnet slapper av. Barn som har dysleksi er ofte litt opphissede når de ser det som de ikke klarer; bokstavene hopper, eller vrenger seg mot deg. Den spenningen der kan man, ved hjelp av eurytmi så kan man få..., hjelpe barnet å bruke lengre tid i alle fall, at de rekker å gå inn i noe, kanskje få et annet bilde på .. Der kan helseeurytmi hjelpe.” (...)”Man kan gjøre helseeurytmi for blodsirkulasjon, for konsentrasjonsvansker, om man har for mye av den søvnige siden..for å våkne opp litt ” (begge:Jørn, Steinerskolen).

”Hvis du har et barn som du føler er kommet inn i en situasjon hvor han er litt selvhemmet. Det kan jo være en situasjon som har ført til at du ser at barnet har fått hemninger til og med direkte læresperringer. Du kan oppleve at elever blir plutselig veldig ulykkelige, at de kan fortelle deg ting som har skjedd dem, og i sin ulykke så agerer de det ut i klassen, og det blir vanskelig å arbeide. Da vil jeg henvende meg til en helseeurytmist, eller kanskje en lege hvis barnet er dårlig på en eller annen måte. Og legen hjelper oss til å stille en diagnose og så kan vi arbeide med bevegelsesterapi ut i fra det som da kommer fram” (Silje, Steinerskolen).

Maleterapi, modellering og sang brukes også som terapi. Ofte sammen med eurytmi, men også alene. Steiner mener at maling kan ha den funksjon at eleven får en øvelse i vilje og samtidig får leve ut følelsene sine. Ulike personligheter krever ulike farger. Et altfor livlig barn krever andre farger enn et rolig barn:

*”Vad färgen beträffar gäller nämligen att den framkallar motfärgen i människans inre”
(Carlgren, 1977:46).*

Et livlig barn bør kanskje få en rød farge å jobbe med fordi den røde fargen fremkaller den rolige grønne fargen i dets indre, mens et innadvendt, rolig barn slett ikke bør få en rød farge. Maleterapeuten sier det slik:

Når jeg bruker farger som ren terapi da er det i forhold til problemene deres. Når jeg bruker blått, hvordan skal jeg si det, det virker ikke på samme måte som rødt, eller gult.. Hvis du f. eks har et barn som er ute av seg selv vil jeg nok bruke rød, som en vulkan, vil dempe det litt over i en blå stemning. Et barn som er veldig utadvendt og som aldri er på plass i klasserommet. Hvis du da bruker bare gul, oransje og rød i en klasesituasjon.. Du må derimot bruke mer stille farger.. Det kan være mer komplisert enn det også..

Også hva en maler og hvilket materiale er viktig i denne terapiformen:

Maleterapeuten forsøker å se deg og hvem du er og hva du trenger. Hvis du trenger å male et tre, så gjør han det. Hvorfor du skal male et tre, det vet ikke jeg, men han vet det. Om du skal modellere et dyr, hvorfor? Modellerer mennesker, dyr, biler, det her.. Hvilket materiale er viktig også. Hvor mye motstand det er i materialet. Alt det der må du snakke med [terapeuten] om. Der er han mye dyktigere. Han vet jo. Jeg kan bare gi generelle eksempler (Jørn, Steinerskolen).

Som vi så i analysen, er Silje veldig opptatt av maleterapi. Hun anbefaler det til elever med følelsesmessige problemer:

Elever som har emosjonelle problemer, eller som er litt forknytte, innadvendte, som sier lite i timen, som er litt bundet... Hvis man føler at elever er tynnhudet og litt skjør, da vil jeg foreslå maleterapi fordi fargene kan virke oppmuntrende og believeende og gledespredende for barnet. Og det kan virke tilbake på barnet- kanskje verden ikke er så dyster likevel(...)

I maleterapi fortsetter vi til høyt oppe i klassene, fordi det er en meget individuell utviklingsvei og læreren kan ikke bare male med eleven, men også snakke med han. Litt psykologi i det da. De kan snakke om bildet og fargene og at han kan legge inn i bildet noe som snakker til elevens problem hvis han f. eks har problemer med en far som er voldelig, så kan maleterapeuten male aggresjon og kan legge inn et ansikt en hånd eller en pisk eller et belte, eller hva nå enn denne eleven er blitt slått med. Og i samtalen og i bildet løse opp eller bearbeide det eleven har opplevd (...)

[Terapien] begynner ofte når du er liten fordi det er mye vanskeligere å komme igjennom senere med denne type terapier som virker inn på sjelen direkte, inn i det sjelelige. For barnet er veldig åpent og recessivt til det er 9 år for alle ting, både det som leder til vanskeligheter og det som leder til harmoni, men etter at du er 9-10-11 år er du mye mer selvformende. Derfor er det veldig viktig å begynne med

disse her tingene tidlig, og de inngår jo i vår pedagogikk i det hele tatt hele tiden. Men det jeg snakket om tidligere, er jo når det er ekstratiltak mot spesielle elever (Silje, Steinerskolen).

Maleterapeuten har også **formtegning** med elevene:

I: Er det forskjellig hva de gjør ut fra hvilket problem de har?

M: Ja, selvfølgelig. Barn som har problemer med enten høyre eller venstre side får ofte symmetriske øvelser. Ikke speilbilder som i sted, men en loddrett akse de må speile om.

Hver gang må jeg finne det som er bra for den eleven, det krever også kreativitet.

(...) man kan ta en form med to møtende linjer. Og forsøke å treffe den andre linjen. Også en del speilbilder. Å speile om en linje. De mister kontroll også over seg selv. Det er det jeg forsøker å hjelpe.

Nå må du være der og må finne din vei..De kan også få øvelser hvor de må gå baklengs og å krysse.

Barn som har vanskeligheter gjør ofte sånn for de vet ikke hvor de går. Ofte i 3. og 4. klasse. Det er for å øke bevisstheten (Maleterapeut).

Dette anbefaler Silje for mer kroppslige problemer:

Hvis barnet har veldig lite konsentrasjonsevner og fokuseringsevner og kanskje litt koordineringsproblemer uten at det nødvendigvis er snakk om dysleksi. Da jobber vi med formtegning og det er den bevisste strek. Vi har utarbeidet et eget fag som heter formtegning. Du kan få se noen bøker etterpå. Vi gjør dette med hele klassen fordi det er bra for alle. Formtegning og speiltegning og alt som har med rom og retning og labyrinten å gjøre. Man ser det at øynene og fingrene og presisjonen blir øvet. I stedet for å pugge på veldig mye teoretisk så gjør vi dette her. Så det fordrer det samme i hjernen som kanskje matematikk (Silje, Steinerskolen).

En fjerde terapiform blir betegnet **Talgjestaltning** eller **Språkforming**. Dette anbefaler Silje til ukonsentrerte elever:

T: Hvis du derimot har en elev som har dårlig konsentrasjonsevne, flipper ut prater mye er ukonsentrert og dette ikke er vanlig at eleven er det. At han glemmer ditt og glemmer datt, gjør ikke leksene lenger, når vi arbeider snakker han og hvis dette fortsetter vil jeg foreslå at vi jobber med talgjestaltning/språkforming. At de går inn i lyder- i lydterapi. Det er en egen terapiform. Det er en egen utdanning på det. En av to kunstarter. Da går man inn i konsonanter og vokaler på en bevisst måte. Overfor barn tar man gjerne en regel med f. eks mye l. (Lampen lyser langt over land) (Kom kraftige kar til kamp) eller noe annet man har funnet på med barnet. Og så arbeider man for at barnet skal kunne uttale disse tydelig. Eller hvis det er en a at man lager et vers med mye a'er. Samtidig blir det kroppslig bevegelse rundt det. Det er veldig oppvekkende(...).

I: Kan du gi et konkret eksempel?

T: Ja, du har f. eks en elev som har veldig dårlig selvbilde som har blitt mye mobbet bl.a fordi han har et utseende som kanskje er lett å bli mobbet for. Han har fått et rasert selvbilde som vises lett utad, han får taleterapi for å bli styrket i det språklige slik at han har muligheten til f. eks foran hele skolen kunne resitere et vers på en fest noe som høster meget applaus fra hele gruppen (Silje, Steinerskolen).

Vedlegg 2: Utdypet tabell over de ulike verdenene til Boltanski og Thévenot ¹⁰³

Verdiorden:	MARKED	INDUSTRIELL	SIVIL	HJEMSTAVN (den hjemlige sfære)	INSPIRASJON	OPINION
Evalueringsmåte (Verdi):	Pris, kostnader	Teknisk effektivitet	Kollektiv velferd	Aktelse, rykte	Ære Ikke-konformistisk	Berømmelse
Test:	Markedskonkurranse	Kompetanse, planlegging, pålitelighet	Likhet, solidaritet, rettigheter	Tillit, troverdighet	Pasjon, entusiasme	Popularitet, publikum, gjenkjennelse
Typer av relevant bevis:	Penger	Målbare kriterier, statistikk	Formell, offisiell	Muntlig, eksemplarisk, personlig rettferdiggjørende	Følelsesmessig Involvering, ekspressivitet	Semiotisk
Kvalifiserte Objekter:	Fri sirkulasjon av varer og tjenester	Infrastruktur, prosjekter, tekniske objekter, metoder	Regler og reguleringer, fundamentale Rettigheter, velferdspolitik	Patrimonium (farsarv) Lokalitet, arv	Følelsesmessig investert kropp eller objekt, det sublime	Tegn, media
Kvalifiserte mennesker:	Forbrukere, kunder, kjøpmenn	Ingeniører, profesjonelle eksperter	Like borgere, engasjerte i solidaritetsforeninger	Autoriteter	Kreative mennesker	Berømtheter
Tid:	Kortsiktighet, fleksibilitet	Langsiktig planlegging, framtid	Evig	Fortidens sedvaner	Eskatologisk, revolusjonær, visjonære øyeblikk	Vogue, trend
Rom:	Globalisering	Kartesiansk (Avgrenset rom)	Løsrevet fra rom	Lokal, nær forankring	Tilstedeværelse	Kommunikative nettverk

¹⁰³ Tabellen er basert på en oversikt over verdenene som finnes i Lamont et al. (2000), samt Ove Skarpenes doktoravhandling som er under arbeid.

Vedlegg 3:Utkast til intervjuguide: offentlig skole

Innledningsspørsmål:

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

(Hvilke fag underviser du i?)

Hvorfor ble du med på prosjektet ”Ungdomstrinnets pedagogikk”?

Karakteristikk:

Gi en kort karakteristikk av de elevene i klassen som du oppfatter som problematiske.

Hvorfor er de problematiske? Er det det de sier, gjør...?

Forsøk og forklar hva du oppfatter som en ”problematiske” elev/”problembarn”

Er det noen skiller mellom disse? Gi gjerne eksempler.

Finnes det ulike typer elever som er problematiske? Gi eksempler.

Kjenner du til noen typer problematiske elever som du ikke har i klassen din?

Hva vil du si kjennetegner de ulike typene? Gi eksempler.

Kan de overlappe hverandre?

Har kategoriseringen noen følger? Hva brukes den til? I hvilke sammenhenger?

Følger for undervisningen?

Hvordan tenker du når du f. eks planlegger undervisningen eller gruppesammensetningene ?

Hvordan skiller de problematiske elevene seg ut fra de andre elevene?

Hvordan har du kontakt med denne type elever?

Hva med resten av klassen? Gi en kort karakteristikk av de enkelte. (bruk av klasseliste)

Er det noen like typer?

Når er en elev uproblematisk?/Når vil du si at en elev fungerer godt i en klasse?

Miljø og kultur (Indre kontekst)

-Miljø/Samarbeid:

Hvilke type elever tror du regnes som problemelever/problematiske av staben? Er det de samme som du nevner, eller tror du det er andre?

Jobber dere sammen i kollegiet (ev. på trinnet)om disse elevene? Har dere noen felles strategier? Enn skolen?

Med hvem samarbeider du mest? De på teamet/trinnet eller andre?

Samarbeider du mye med andre eller jobber du mest individuelt? Hvilke oppgaver samarbeider du om?

Fortell om din oppfattelse av arbeidsplassen din:

Stor kontakt lærerne i mellom?

Konflikter? Dominerende standpunkter? Egne standpunkter ?

Ledelse/ ansatte hvem bestemmer hva?

-Praksis problembarn:

Hvilke ulike tiltak tilbyr skolen her i forhold til såkalte problematiske elever?

Hva ønsker du at kan bli gjort i forhold til disse? Er det noe som hindrer dere i å gjøre det dere kunne ønske? Hva?

Hva er begrunnelsen bak /hva avgjør hva slags tiltak de får? (Regler, skjønn, økonomi etc.)

Hva er tanken bak opplegget?

Hvem avgjør dette?

Varierer tiltaket etter hvilket type problem eleven har? Hvordan?

-Pedagogikk

Hvilke fag vektlegges? Hva skal eleven lære? Hva er viktigst? Læreplan kontra praksis

Hvis en elev får et alternativt opplegg, når taes han ut av vanlig undervisning?

Hvilke fag prioriteres det å gi ekstraundervisning i?

Hvordan forsøkes læreplanen realisert?

Hva er vanskelig å få gjennomført av L-97 ved denne skolen?

(Den oppfattede og operasjonaliserte læreplan, Goodlad))

Prosjekt 8.trinn; fortell hvordan du jobber.

Vanskeligheter? Samarbeid etc.

(Metoder og strategier til å motarbeide nyvinningen?)

-Statistikk: (Til ledelsen)

Hvordan brukes skolens rammer og ressurser (økonomiske og personlige):

antall årsverk, timerressurser, antall klasser, antall elever, antall elever med og uten spesialundervisning .Antall kvinner og menn, nye gamle som er lærere, stor utskifting av lærere etc.. Hvor stor grad av spesialkompetanse?

Økonomi:

Hvilke ressurser har dere å rutte med? / hvilke økonomiske begrensninger må dere forholde dere til i forhold til denne problematikken?

Hvordan kan dere få midler ut over det dere allerede har fått?

Hvordan disponerer dere midlene nå?

Hvor fastlåste er midlene?

T-timer?

Systemkontekst og ytre kontekst (begrensninger)

1. Hva er pålagt fra det norske skolesystemet (i forhold til problembarn?)

-Pedagogikk:

L-97

-Lov:

Hvilke lovmessige begrensninger må skolen forholde seg til?

-Skolens rammer og ressurser

Hva er fastlagt, hvilke føringer?

2. Opplevs det lokale nærmiljøet som begrensende?

-Nærmiljø:

Gammelt/ nytt?

Preges arbeidet av nærmiljøet? Hvordan?

Lokalt særpreg?

Beskriv nærmiljøet til skolen/elevene.

Alternative tilbud

Rådgiver:

Hva slags oppgaver har du som rådgiver?

Hva kan du gjøre/hva har du myndighet til?

Når griper du inn som rådgiver?

Hva gjøres dersom en elev oppfattes som problematisk?

Hvordan oppdages det vanligvis at en elev har behov for et alternativt tilbud?

Hvilke andre instanser har dere kontakt med ang. elever?
Har dere faste kontaktpersoner ved tjenestene?
Når kontaktes andre instanser?
Hvilke personer /instanser kontaktes dersom det ønskes et slikt tilbud?
Hva skal til for å få et tilbud ut over det vanlige?
Forklar prosessen fram til at en elev får hjelp. (gjør med typiske eksempler)
Hvilke tiltak er bestemt av skolen internt (§1-2 opplæringsloven) og hvilke er pålagt av PP-tjenesten (§5)
Hvilke typer elever får de ulike tilbudene?
Kan man få ekstrahjelp i alle de ulike fagene?
Hvilke er størst sannsynlig at man får hjelp i? Hvorfor?
Hvilke tilbud/ tiltak kan dere tilby?
Hva bestemmer hvilke tilbud en elev får?
Er det slik at ulike typer elever får ulike tilbud? Gi eksempler.

Helseteam

Hvem sitter i helseteamet? Hva er de ulike personenes rolle i helseteamet. Hva kan de ulike bidra med?
Er det alltid de samme tilstede?
Hva gjør dere?
Hva taes opp, hvilke områder/problem?
Hvordan blir ting satt på dagsordenen?
Hvordan foregår samarbeidet mellom instansene ut over helseteamet?
Hvilke typer elever har dere kontakt med?
Hva har dere myndighet til å gjøre/vedta? Hva kan dere tilby?
Hvordan blir dere koblet inn?
Er helseteam vanlig rundt om på skolene, eller er det andre organisasjonsformer?
Jobber noen av dere med Steinerskolen?
Er det ulikheter mellom Steinerskolen og den offentlige skolen, tror du?

Helsesøster

Hvordan jobber helsesøster i forhold til dette området?

PPT?

Hvordan jobber disse ut over helseteamet i tilknytning til skolen? Barnevern =fritid?

Har du noe du vil tilføye? Noe du gjerne skulle sett at jeg hadde spurt om?

Vedlegg 4:Utkast til intervjuguide: steinerskolen

Innledningsspørsmål:

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

(Hvilke fag underviser du i?)

Hvorfor har du valgt Steinerskolen og ikke en offentlig skole?

Karakteristikk

Gi en kort karakteristikk av de elevene i klassen som du oppfatter som problematiske.

Hvorfor er de problematiske? Er det det de sier, gjør...?

Forsøk og forklar hva du oppfatter som ”problematferd”?

Hva legger du i begrepet? Gi eksempler?

Finnes det ulike typer elever som er problematiske? Gi eksempler.

Kjenner du til noen typer problematiske elever som du ikke har i klassen din? Fra tidligere erfaringer med andre klasser? Er det de samme typene som går igjen?

Hva vil du si kjennetegner de ulike typene? Gi eksempler.

Kan de overlappe hverandre?

Har kategoriseringen noen følger? Hva brukes den til? I hvilke sammenhenger?

Følger for undervisningen?

Hvordan tenker du når du f. eks planlegger undervisningen eller gruppesammensetningene ?

Hvordan skiller de problematiske elevene seg ut fra de andre elevene?

Hvordan har du kontakt med denne type elever?

Hva med resten av klassen? Gi en kort karakteristikk av de enkelte. (bruk av klasseliste)

Er det noen like typer?

Hva gjør en elev uproblematisk?/Når vil du si at en elev fungerer godt i en klasse?

Miljø/kultur i skolen (Indre kontekst)

-Miljø/Samarbeid:

Hvilke type elever tror du regnes som problemelever/problematiske av staben? Er det de samme som du nevner, eller tror du det er andre?

Jobber dere sammen i kollegiet (ev. på trinnet)om disse elevene? Har dere noen felles strategier? Enn skolen?

Med hvem samarbeider du mest? De på teamet/trinnet eller andre?

Samarbeider du mye med andre eller jobber du mest individuelt? Hvilke oppgaver samarbeider du om?

Fortell om din oppfattelse av arbeidsplassen din:

Stor kontakt lærerne i mellom?

Konflikter? Dominerende standpunkter? Egne standpunkter ?

Ledelse/ ansatte hvem bestemmer hva?

(Bryter koden/kodebærere?)

-Praksis problembarn:

Hvilke ulike tiltak tilbyr skolen her i forhold til såkalte problematiske elever?

Hva ønsker du at kan bli gjort i forhold til disse? Er det noe som hindrer dere i å gjøre det dere kunne ønske? Hva?

Hva er begrunnelsen bak /hva avgjør hva slags tiltak de får? (Regler, skjønn, økonomi etc.)

Hva er tanken bak opplegget?

Hvem avgjør dette?

Varierer tiltaket etter hvilket type problem eleven har? Hvordan?

Jobber dere sammen i kollegiet (ev. på trinnet)om disse elevene? Har dere noen felles strategier? Enn skolen?

-Pedagogikk /Læreplan

Hvilke fag vektlegges? Hva skal eleven lære? Hva er viktigst? Læreplan kontra praksis

Hvis en elev får et alternativt opplegg, når taes han ut av vanlig undervisning?

Hvilke fag prioriteres det å gi ekstraundervisning i?

Hvordan forsøkes læreplanen realisert?

Hva er vanskelig å få gjennomført av lærerplanen ved denne skolen?

(Den oppfattede og operasjonaliserte læreplan, Goodlad).

Vanskeligheter? Samarbeid etc.

(Metoder og strategier til å motarbeide nyvinningen?)

-Statistikk:

Hvordan brukes skolens rammer og ressurser (økonomiske og personlige):

antall årsverk, timerressurser, antall klasser, antall elever, antall elever med og uten spesialundervisning .Antall kvinner og menn, nye gamle som er lærere, stor utskifting av lærere etc.. Hvor stor grad av spesialkompetanse?

Økonomi:

Hvilke ressurser har dere å rutte med? / hvilke økonomiske begrensninger må dere forholde dere til i forhold til denne problematikken?

Hvordan kan dere få midler ut over det dere allerede har fått?

Hvordan disponerer dere midlene nå?

Hvor fastlåste er midlene?

T-timer?

Systemkontekst og ytre kontekst

1. Hva er pålagt fra det norske skolesystemet og hva bestemmer dere selv? (også i forhold til problembarn?)

-Pedagogikk:

L-97?/ Deres læreplan

-Lov:

Hvilke lovmessige begrensninger må skolen forholde seg til?

-Skolens rammer og ressurser

Hva er fastlagt, hvilke føringer?

Hvilke ressurser har dere å rutte med? / hvilke økonomiske begrensninger må dere forholde dere til i forhold til denne problematikken?

Hvordan kan dere få midler ut over det dere allerede har fått?

Hvordan disponerer dere midlene nå?

Hvor fastlåste er midlene?

T-timer?

2. Opplevs det lokale nærmiljøet som begrensende?

-Nærmiljø:

Gammelt/ nytt?

Preges arbeidet av nærmiljøet? Hvordan?

Lokalt særpreg?

Beskriv nærmiljøet til skolen/elevene.

Hvor kommer elevene fra?

Maleterapi

Hvem får maleterapi?

Hvilke typer elever?

Maler de på samme måte/ Får alle i oppgave å male det samme?

Hvorfor får de maleterapi?

Fortell om farge og materialbruk. Når bruker du de ulike?

Hvordan kan du se at en elev behøver malingsterapi? Gi eks.

Når en elev kommer inn til deg hva avgjør hva og med hva han må arbeide med?

Hvem har du hatt inne til terapi i det siste? Forklar hvorfor de var inne og hva de gjorde?

Eurytmi

Hvem får eurytmiundervisning?

Enn helseeurytmi?

Hvilke typer elever?

Hva er målet med denne undervisningen?

Annen terapi

Fortell. Hva går det ut på? For hvem?

Hvilke typer elever?

Hva er målet med denne undervisningen?

Terapigruppen

Hva slags oppgaver har terapigruppen?

Hva kan dere gjøre/hva har dere myndighet til?

Når griper dere inn ?

Hva gjøres dersom en elev oppfattes som problematisk?

Hvordan oppdages det vanligvis at en elev har behov for et alternativt tilbud?

Hvilke andre instanser har dere kontakt med ang. elever?

Har dere faste kontaktpersoner ved tjenestene?

Når kontaktes andre instanser?

Hvilke personer /instanser kontaktes dersom det ønskes et slikt tilbud?

Hva skal til for å få et tilbud ut over det vanlige?

Forklar prosessen fram til at en elev får hjelp. (gjerne med typiske eksempler)

Hvilke tiltak er bestemt av skolen internt (§1-2 opplæringsloven) og hvilke er pålagt av PP-tjenesten (§5)

Hvilke typer elever får de ulike tilbudene?

Kan man få ekstrahjelp i alle de ulike fagene?

Hvilke er størst sannsynlig at man får hjelp i? Hvorfor?

Hvilke tilbud/ tiltak kan dere tilby?

Hva bestemmer hvilke tilbud en elev får?

Er det slik at ulike typer elever får ulike tilbud? Gi eksempler.

Praksis? Saksgang? Hvem gjør hva og når? Følg noen elevers saksgang!

2 Steinerskolen /offentlig skole

Hva tror du skiller Steinerskolen fra en offentlig skole?

Har du noe du vil tilføye?/Noe du ikke har fått sagt?

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til informantene